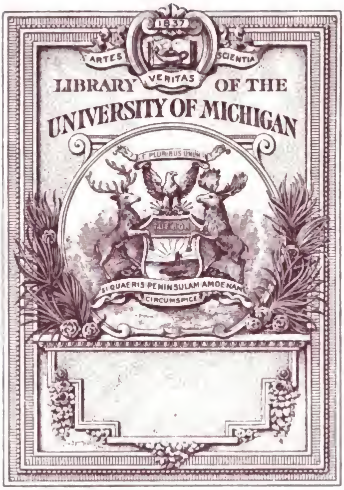
Sammlung pädagogischer Vorträge

Sammlung pädagogischer Vorträge


1837
ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben

von

Wilhelm Meyer-Markau.

Dritter Band.

Bielefeld.

Verlag von A. Helmich's Buchhandlung.

(Hugo Anders.)

Inhalts-Verzeichnis

des

III. Bandes pädagogischer Vorträge.

III. Band. April 1890. Heft 1.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

herausgegeben

von

Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3,60 M.

Herbarts Lehrjahre.

Von

Dr. E. von Sallwürk,

Großherzogl. Oberschulrat in Karlsruhe.

Bielefeld.

Verlag von A. Helmich's Buchhandlung.

(Hugo Anders.)

1890.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk. 60 Pfg.

Bestellungen nehmen sämmtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Plan der Sammlung.

Die Sammlung tritt mit dem 1. April in ihren dritten Jahrgang ein. Dieselbe hat sich — besonders in der Fachpresse — eines so ungeteilten Beifalles zu erfreuen gehabt, daß auch nicht eine abfällige Stimme darüber laut geworden ist. Im Gegenteil wurde allseitig betont, wie zeitgemäß das Unternehmen sei, und in wie hohem Grade es, zumal hervorragende Schulmänner daran mitarbeiten, geeignet ist, Wissenschaft und Arbeit der Erziehung und des Unterrichts zu fördern.

Auch für den neuen Jahrgang haben Lehrer aller Schulgattungen von der Universität bis zur Volksschule, sowie Schulverwaltungsbeamte aller Grade Beiträge in Aussicht gestellt, so daß die Sammlung für alle Kreise der gesamten Lehrerschaft des Anregenden und Belehrenden in Fülle bringen wird.

Von den Mitarbeitern dieses dritten Bandes nennen wir: Rektor Bartholomäus, Stadtschulinspektor Dr. Brandenberg, Dr. E. Esmarch Dr. Ad. Meuser, Professor Jürgen Bona Meyer, Robert Rißmann Stadtschulrat Dr. Rohmeder, Kreisschulinspektor Polack, Hofrat Professo Dr. W. Preyer, Oberschulrat Dr. von Sallwürk, Dr. Paul Schramm

Der Plan der Sammlung ist der alte geblieben. Unser Unternehmen will dar nach lediglich das sein, was sein Name besagt: eine **Sammlung pädagogische Vorträge**. Demnach wird dasselbe mit keinem bereits bestehenden Unternehme weder mit irgend einer fortlaufend erscheinenden „Sammlung", noch mit einer d vielen Schulzeitungen in den Wettbewerb eintreten.

Was die Sammlung aber will, auf dem Erziehungs- und Unterrichtsgebiete zu ersten Male will, daß ist die Schaffung einer Sammelstelle für solche Vorträge, allerdings vielfach Fragen vom Tage behandeln werden, die es aber nach Inhalt u Form wert sind, den Tag zu überdauern; die es wert sind, einem weiteren Kr zugänglich gemacht zu werden, als dem zufälligen Zuhörerkreise, für den sie ursprü lich bestimmt waren.

Durch Abdruck in dem einen oder andern unserer etwa anderthalb hundert Sc blätter sind Vorträge solcher Art freilich auch vor dem gänzlichen Untergange bew worden, nicht aber vor dem Verschwinden für die große Mehrzahl der Beteilig Es hieße einen bestimmten Tropfen im Meere suchen, einen gewissen Vortrag längerer Zeit aus dem Vielerlei der Lehrerpresse herauszufinden. — Auch als ständige Schriftchen sind Vorträge von Schulmännern auf den Büchermarkt gekom aber wer weiß nach Jahresfrist noch davon?

Darum stellt sich unsere Sammlung die Aufgabe, solcher Verzettelung guter träge vorzubeugen.

Dabei will sich die Sammlung keiner bestimmten Richtung der Erziehungs- Unterrichtswissenschaft in den Dienst stellen; im Gegenteil wird es das Best des Herausgebers sein, möglichst alle Richtungen zu Worte kommen zu lassen. so wird es möglich werden, in der Sammlung das zeitweilige Leben und Strebe dem Schul- und Erziehungsgebiete widerspiegeln zu lassen.

Bei Streitfragen sollen Vorträge über denselben Gegenstand von Vertreter gegenstehender Standpunkte eingereiht werden.

Von vornherein verwahren sich darum Herausgeber und Verleger dagege würden sie durch Aufnahme dieses oder jenes Vortrages in die Sammlung den vertretenen Standpunkt zu dem ihrigen machen. Für Verleger und Herausgeb es in Bezug auf die Sammlung nur den einen Standpunkt, daß ihnen gute deutende Reden und Vorträge von Vertretern aller Richtungen willkommen sin

Somit wird im Laufe der Jahre jeder Schulmann und Erzieher sic en, in der Sammlung über jede wichtigere Frage seines Faches in knapp rm mehrseitige Auskunft zu finden.

[Fortsetzung auf der 3. Umschlagseite.]

Herbarts Lehrjahre.

Von
Dr. E. von Sallwürk,
Großherzogl. Oberschulrat in Karlsruhe.

Wir haben es wohl alle erfahren, wie störend bei der Anhörung musikalischer oder poetischer Vorträge die plötzlich sich einstellende Erinnerung an ähnliche Wendungen und ähnliche Tongänge werden kann. Unsere Aufmerksamkeit wird durch den ungebetenen Gedankengast ganz in Beschlag genommen, und wenn er uns wieder frei läßt, daß wir dem Vortrage, den wir hören wollten, uns wieder zuwenden, so ist es nur ein Bruchstück, was wir noch genießen dürfen: Wert und Genuß des Ganzen ist uns verdorben. Einen ähnlichen Schaden fügen diejenigen sich und ihrer Sache zu, die sich für berufen halten, die Gedanken anderer, sobald sie ihnen mitgeteilt werden, auf das Eigentumsrecht derselben zu prüfen. Wir ärgern uns über die Interpreten, die uns den vollen Genuß eines Kunstwerks nicht gönnen wollen und mit der gelehrten Bemerkung, woher dies und jenes entlehnt sein könne, sich zwischen uns und den reinen Genuß des künstlerischen Gedankens drängen. Einer ähnlichen Stimmung muß ich zu begegnen fürchten, wenn ich mir vornehme, die Quellen aufzusuchen, aus denen die Theorie des größten Pädagogen unseres Jahrhunderts geflossen ist. Doch liegen im Pädagogischen die Dinge etwas anders. Einmal ist die Pädagogik durchaus mit einem Kunstwerk nicht zu vergleichen, das, aus einem Gedanken entsprungen, ein Ganzes vor unsere Sinne stellt, das durch die vollendete Harmonie seiner Glieder unseren Beifall leicht und rasch gewinnt und die Schwierigkeit, welche die Bewältigung des Stoffes verursacht haben kann, uns gar nicht mehr ahnen läßt. Die Pädagogik zieht hunderterlei Kräfte in ihren Dienst: die Wissenschaft im weitesten Umfang drängt von allen Seiten an sie heran; das tägliche Leben mit seinen schnell wechselnden Bedürfnissen erkämpft sich Raum auf ihrem Gebiete, oft mehr mit Gewalt als mit ruhiger Ueberredung, und am Ende wird jeder sittliche Mangel, der an den von ihr Herangebildeten in späterer Zeit sich bemerklich macht, ihr zu Schulden gerechnet. So

vielen Ansprüchen zu gleicher Zeit zu genügen, ist allerdings nur der überlegtesten Kunst möglich; aber ein Kunstwerk ist selbst die gelungenste Erziehung nicht, wohl aber eine Arbeit voller Schwierigkeiten von manchmal widerstreitender Art und voller Sorgen und schwerer Gedanken, die sich nicht so leicht lösen wie die Dissonanzen eines Tonstückes und sich nicht so leicht vortragen lassen wie ein Gedicht. Die beste Darstellung der Pädagogik wird die sein, die recht oft zu ruhigem Nachdenken anregt und die vielfältigen Verschlingungen, durch welche das Geschäft des Erziehers sich durchwinden muß, recht deutlich ans Licht kehrt; jene pädagogischen Entwürfe, die den jungen Menschensprößling an Rosenketten über lachende Auen zur Sonnenhöhe beglückter Tugend führen, haben die Pädagogik in Verruf gebracht und durch ihr gleisnerisches Spiel vielen Schaden angerichtet. So dürfen denn, wenn wir die Theorien unserer Pädagogen vor unserem Geiste vorüberführen, jene Nebengedanken, die uns selbst gegen unseren Willen auf verwandte andere Gebiete hinüberführen, uns nicht stören; die Pädagogik muß von sich aus unzählige Male nach rechts und links weisen, wo ihr Hilfe entgegenkommt oder Forderungen sich herandrängen.

Die bedeutendste Forderung aber, der sie selbst entgegenkommen muß, ist die, daß sie der Bildung ihrer Zeit diene. Ob sie mit dem übereinzustimmen vermöge, was die Zeit an Gesittung ererbt oder erzeugt hat, ist zunächst ganz gleichgültig: wenn es ihr einfiele, andere Wege zu betreten, so müßte sie ihren Ausgang doch von der thatsächlich ihr vorliegenden gegenwärtigen Bildung nehmen und gerade dann sich vollständig in den Besitz derselben setzen, wenn sie sich vornähme, Besseres an deren Stelle zu geben. Sie muß das Bestehende bis auf die Wurzel untersuchen, um dort ihre Fäden anzuknüpfen. Für den Geschichtschreiber der Pädagogik ergiebt sich daraus die Notwendigkeit, jede pädagogische Theorie auf ihren Zusammenhang mit der Kultur ihrer Zeit zu prüfen. Besonders nahe wird ihr diese Pflicht liegen, wenn sie es mit Systemen zu thun hat, welche für unsere Gegenwart noch praktische Wirkung bewahrt haben; denn nur, wenn sie diese Untersuchung anstellt, wird es ihr gelingen, das, was an früheren Systemen für unseren etwas geänderten Bildungsstand noch Wert haben kann, so klar darzulegen, daß die Gegenwart den aufgeschlossenen Schatz nutzen kann, und das, was dem Urheber des Systems persönlich eigen ist, davon zu scheiden, sodaß der eigene Wert desselben sich deutlich herausstelle. In dieser Lage befinden wir uns der Pädagogik Johann Friedrich Herbarts gegenüber. Die Lehre dieses bedeutenden Mannes und tiefen Denkers hat für unsere Tage sogar eine praktische Bedeutung gewonnen, welche der Urheber derselben ihr nicht zu geben wußte. Aber wir wissen zugleich aus dessen Werken, daß er mit seiner Zeit in vielen Dingen höchst unzufrieden war. Sein ganzes Leben war Kampf mit der „verbogenen Bildung" derselben, und jeder Blick in seine pädagogischen Werke zeigt aufs deutlichste, daß er durch seine Pädagogik den Zeitgeist bessern wollte. War Herbart im Rechte, so werden wir seiner Lehre eine weit größere Autorität beimessen, als wenn die Verderbnis der Zeit nur

in seiner Einbildung bestanden hat. Aber auch angenommen, es hätte für Herbart in der That die dringendste Veranlassung vorgelegen, die Schäden der Zeit in dem heranwachsenden Geschlechte zu heilen, so möchte gefragt werden, ob auch unsere Zeit an den gleichen Gebrechen leide und das Heilmittel der Herbartschen Pädagogik auch für sie angezeigt sei. Alle diese Fragen löst nur eine genaue Untersuchung der Quellen, aus denen Herbarts Pädagogik geflossen ist: was ihm die Erfahrung früherer und seiner eigenen Zeit bot, was er dem Geiste der Zeit und dem Einflusse hervorragender Denker vor ihm verdankte, das muß erst festgestellt werden, bevor wir seinem Worte Einfluß auf die pädagogische Meinung unserer Zeit gestatten, und so, hoffe ich, mag es nicht als aufdringliche Störung empfunden werden, wenn ich von Herbarts Lehre die Aufmerksamkeit wegwende auf Dinge, die für die Würdigung derselben von entscheidendem Gewichte sein können.

I.

Herbart würde, wenn wir ihn in einer Untersuchung wie der von uns beabsichtigten um Rat fragen wollten, uns die Weisung geben, wir sollten „Umgang und Erfahrung", unter deren Einfluß er gelebt, sorgfältig zergliedern. Die Natur der Sache rät uns das Gleiche.

Die ersten Eindrücke, welche dem erwachenden Leben des Kindes Richtung und Stimmung geben, kommen vom elterlichen Hause, zunächst von der Mutter. Diese Einwirkungen untersucht man genau, wenn es sich um die Eigenart künstlerischer Persönlichkeiten handelt. Wer hätte von Goethes Mutter, die uns heute eine ganz vertraute Erscheinung ist, nur das Geringste erfahren, wenn nicht der Fleiß der Litteraturhistoriker der geistigen Entwicklung des großen Dichters bis in die Kinderstube nachgegangen wäre? Es lohnt sich aber auch, die Lebensverhältnisse unserer großen Pädagogen in gleicher Weise aufzuhellen. Rousseau ist ohne Heimat, ohne Familie, ohne angeerbte Religion aufgewachsen. So war er der berufene Stimmführer weltbürgerlicher Gesinnung, und so wird es erklärlich, daß er zwar den Müttern ihre Pflichten aufs eindringlichste vorhält, die Mutter aber von den wichtigsten Geschäften in der Erziehung seines Emil ausschließt. Pestalozzis Jugend war durchwärmt von der liebenden Sorge der leiblichen Mutter und ihrer treuen Dienerin, die nicht minder mütterlich den verwaisten Knaben in ihrer Obhut hielt. So ist das erste, was Pestalozzis Pädagogik fordert, mütterliche Liebe und Einsicht. Herbart, ein schwächliches und kränkliches Kind, wuchs in einer durchaus kalten Umgebung auf. Der Vater, ein steifer Geschäftsmann, faßte auch das Leben nur als ein „System von Geschäften", und damit stimmte der Ehrgeiz der Mutter gar nicht überein, die, in einer emanzipationssüchtigen Zeit selbst über die Grenzen der

Weiblichkeit hinweggezogen, ihren Sohn gern zu einer glänzenden Erscheinung für die große Welt herangebildet hätte. So fehlte es nicht an früher geistiger Anregung, aber die tiefsten Bedürfnisse einer dem Leben sich erschließenden Kinderseele konnten bei der berechnenden und rasch handelnden Mutter kein Verständnis finden. Wäre der Knabe früh in einen Kreis lebhafter Kinder und in die Hände eines sorgsamen Lehrers gekommen, so wäre seine geistige Entwickelung vielleicht eine langsamere geworden; aber der Kreis seiner Erfahrung hätte sich ausgeweitet, Herbart hätte als Jüngling und Mann sich leichter in den Gang der Welt gefunden, sein ganzes Leben wäre beweglicher und flüssiger geworden, er hätte seine Sonderart, die uns heute noch selbst aus seinem Stil so seltsam anmutet, nicht mit der Consequenz ausgebildet, wie es thatsächlich geschehen ist. Es war ein Glück für ihn, daß eine frühzeitige erzieherische Thätigkeit ihn aus dem einseitigen Gelehrtenleben wegrückte, das Herbart schon in den Jahren führte, in welchen andere junge Männer dem Reiz eines mannigfach bewegten Gefühlslebens ihr ganzes Herz öffnen. Jetzt lernte er ein glückliches Familienleben kennen, in dem eine Schaar verschieden beanlagter Kinder fröhlich heranwuchs und glücklicher gedieh, als er, der vielbesorgte und ängstliche Erzieher, sich nur gestehen mochte. Als aber diese für Herbarts Entwickelung höchst bedeutsame Thätigkeit zu Ende ging, waren in seinem elterlichen Hause die Dinge dahin gekommen, daß seine Mutter sich von ihrem Gatten schied und selbst vor den Bedenken nicht zurückscheute, welche jedermann darin finden mußte, daß sie einem Manne, dessen energisches und bewegliches Leben sie bewunderte, in die französische Hauptstadt nachfolgte. Während sie selbst vor ihrem Gewissen sich leicht damit rechtfertigte, daß keinerlei sinnliche Neigung sie in den Kreis jenes Mannes geführt hatte, und ihre Wege in der Welt ganz nach eigenstem Ermessen in raschem Entschlusse und ohne alle weitere Rücksicht suchte, traf sie in eigentümlicher Vorsicht über ihr Vermögen, auf das ihr Sohn angewiesen war, derartige Bestimmungen, daß er erst im vierzigsten Lebensjahre, lange nach dem Tode der Mutter, die freie Verfügung über sein Erbe erlangte. Alles was sie für ihren Sohn that, waren Berechnungen; reines mütterliches Gefühl, das in dem einzigen Sohne eine zweite Jugend hätte erleben können, wenn die eigene nicht glücklich gewesen, war ihr fremd.

Herbarts Jugend wäre trostlos über die Maßen gewesen, wenn nicht ein höchst intensives geistiges Leben ihn von der Welt abgezogen hätte, in der er bei solchen Verhältnissen wenig zu suchen hatte. Auf diese Weise hat sich der bedächtige, nüchterne, unerbittlich selbständige Geist in ihm gebildet, den wir aus seinen Werken kennen. Die deutsche Jugend schwärmte im Rausche romantischer Poesie; sie begeisterte sich an dem hohen Fluge, den die philosophische Spekulation Fichtes und Schellings poetische Weltconstruktion nahm; dann erhob sie sich mit gleicher Wärme und Lebendigkeit, um den fränkischen Eroberer aus dem Lande zu treiben: Herbart fühlte sich zu dieser Zeit wohl gestört von „manchem schädlichen

Wind, der aus der Ferne kam*)"; er zahlte, obwohl er das Geld nicht zur Hand hatte, 1808 eine schwere Kriegssteuer an die Franzosen, vergrub sich aber mit vieler Befriedigung in psychologische Studien, und noch im Jahre 1837, als er Dekan der philosophischen Fakultät in Göttingen war und ein schmählicher Akt kleinstaatlicher Despotie gegen diese nämliche Fakultät sich vollzog, sah er wohl mit Unwillen die Kränkung des geschworenen Rechtes, aber er fand die Zwecke der Universität im allgemeinen besser gewahrt, wenn man das Unrecht schweigend über sich ergehen ließ. Wie er aber bei diesen Veranlassungen die Gefühle seiner Umgebung nicht verstand oder doch nicht teilte, so verharrte er unbeirrt und unbestochen bei seiner wissenschaftlichen Ueberzeugung. Die philosophische Bewegung der nachkantischen Zeit bezeichnete er mit einem viel zu scharfen Worte als eine „Modephilosophie", wie sie dem Bedürfnisse gewisser Zeiten sich immer anbieten werde; aber wir müssen es heute gestehen, daß allerdings die Philosophie Fichtes, Schellings und Hegels mehr den praktischen und Geschmacksbedürfnissen der Zeit als denen einer nüchternen und bedächtigen Spekulation entsprach. Herbart suchte nicht Beweise zu vorher schon construierten Sätzen; er verließ sich nicht auf den Schwung einer aufgeregten Phantasie, daß sie ihn über klaffende Lücken des Systems hinwegtrage; er lauschte nicht auf die poetische Stimmung der Zeit, um ihr mit glänzenden und vielsagenden Philosophemen entgegenzukommen: scharfe Erfassung des Vorliegenden und ernste, strenge Verarbeitung desselben war sein Bedürfnis und, wie er glaubte, das der Philosophie selbst. Dabei blieb er der einsame Denker, dessen Ziele man ebenso wenig verstand wie manchmal seine Worte.

II.

Herbart kam erst spät in eine öffentliche Schule. Seine Lehrer waren keine bedeutenden Männer; sie förderten aber den strebsamen schüchternen Knaben doch in verschiedenen Richtungen. Sein Bedürfnis, alles, was ihm entgegentrat, gründlich und bedächtig in sich zu verarbeiten, fand Nahrung durch philosophische Vorträge; vorzüglich aber sagte ihm die freiere und geistvollere Art zu, in welcher die neuhumanistische Richtung in den Gymnasien jener Zeit die Schulwissenschaften zu behandeln begann. Man lernte nicht mehr Griechisch und Lateinisch, um Ciceros Beredsamkeit nachzueifern und gelehrte Freunde in griechischen Versen zu

*) Allg. Pädag. Einleit. 20. — Der Verfasser erlaubt sich, wo er V[illegible] findet, Herbartsche Werke zu citieren, es nach der im Druck be[illegible] ihm besorgten Neubearbeitung der Bartholomäischen Ausgabe von Herbarts [illegible] Schriften zu thun. Nur durch Nummerierung der Absätze nach dem Texte [illegible] texte ist es möglich, Stellen der Allgemeinen Pädagogik und mehrerer an[illegible] Herbarts so zu bezeichnen, daß sie in jeder Ausgabe leicht nachgeschlagen wer[illegible]

feiern; man war auch nicht mehr der Ansicht, daß jede Wissenschaft und Kunst mit der Nachahmung der Alten zu beginnen habe: aber man hatte gefunden, daß in der Welt der Griechen und Römer die Menschheit ihre schöne Jugendzeit durchlebt habe und daß die neue Zeit, wenn sie an manchen Dingen über die Alten hinausgekommen war, Kraft und Geist dazu doch aus jenen tiefer liegenden Wurzeln europäischer Bildung geschöpft habe. Die zwischen alter und neuer Zeit liegenden Jahrhunderte erschienen bei solcher Auffassung nur als eine große Verirrung, und wenn man einen gleichen Rückgang der Bildung für die Zukunft verhüten wollte, war es geboten, den Geist der Alten in den künftigen Geschlechtern neu zu beleben. Wir kennen diese Stimmung aus den Worten unserer großen Dichter; daß sie in wirklichen Kulturverhältnissen begründet war, beweist eben der gewaltige Nachklang, den sie in der deutschen Dichtung gefunden hat. Wir besitzen aus Herbarts Schulzeit einen interessanten Beweis für die Lebhaftigkeit, mit welcher auch er in jungen Jahren die Anschauungen des Neuhumanismus ergriffen hatte. In einer Schulrede aus dem Jahr 1793 spricht er von den „Ursachen, welche in Staaten den Wachstum und den Verfall der Moralität bewirken". Nachdem er von den ältesten Zeiten und den ungünstigen Bedingungen geredet, welche die Gesittung bei den Morgenländern antraf, spricht er in jugendlichem Pathos: „Zu würdigeren Gegenständen eilt meine Betrachtung fort, zu den gebildeten Griechen und Römern. Das schönste Zeitalter der griechischen Kultur, vom Solon und Thales bis zum großen Alexander von Macedonien, stellt uns so viele große, gute und edle Handlungen dar, wie keine andere Periode der Geschichte. Nicht von dringenden Bedürfnissen gefesselt, nicht durch die Reize der Ueppigkeit verführt, sondern von jeher an eine einfache Lebensart und an die Beschwerden der Jagd und des Krieges gewöhnt, behaupteten die damaligen Griechen im ganzen Herrschaft genug über ihre Sinnlichkeit, um des wohlthätigen Einflusses der vortrefflichen Sittenlehren empfänglich zu sein, welche Dichter, Gesetzgeber und Philosophen ihnen so nachdrücklich und populär vortrugen. Und welches Volkes Genius konnte wohl auch den Drang nach Vernunftmäßigkeit in solcher Stärke fühlen, als der rege, thätige, emporstrebende Geist der Griechen". Den Römern wird geringeres Lob gespendet: sie haben „weit mehr große als gute Männer" gehabt. Roms „Dichter und Philosophen haben zu spät versucht, die rauhe Denkart des Volkes durch Verbreitung richtiger moralischer Grundsätze zu mildern; umsonst zwang man die griechischen Künste und Wissenschaften, in Rom ihr zweites Vaterland zu ehren." Nach den Römern aber legte sich „dicke Finsternis" auf ganz Europa, die erst „jetzt" verscheucht ist „dank vorzüglich den uns übrig gebliebenen unschätzbaren Trümmern der alten Litteratur." Das ist ganz die Art, wie der Neuhumanismus Griechen, Römer und Mittelalter gewürdigt hat: durch die Schätze der griechischen Litteratur vor allem ist die europäische Gesittung, die ihren vielverheißenden Frühling in Griechenland erlebt und bei den Römern unter rauher Sinnesart gelitten hat, über die Finsternis des Mittelalters hinweg den neueren Zeiten gerettet worden!

Als Herbart seine Erzieherstelle im Steigerschen Hause in Bern antrat, fand er seine Zöglinge mit klassischer Lektüre beschäftigt, welche ihrem Geschmack und Alter nicht zusagte. Der Erzieher holte den Rat eines Freundes ein und änderte darnach unter anderem die griechische Lektüre. Aber es war nur ein rascher Versuch, nicht Folge eines grundsätzlichen Planes. Der Unterrichtsstoff war noch nicht das Wichtigste in der Erziehung, die Herbart zu leiten hatte; dringender war, daß er sich Einfluß auf die Gemütsart seiner Zöglinge verschaffte, von denen einer ihm große Schwierigkeiten bereitete. Rührung und heftige Erschütterung wären beide vom Uebel gewesen. War es nicht möglich, den Gedanken des Zöglings von anderer Seite nahezutreten, daß sie dem Erzieher entgegenkamen, weil sie mit den seinen zusammentrafen? Sonst erzieht die Welt; nur ist das Ergebnis dieser Erziehung ganz vom Zufall der Umstände abhängig, in welche der Mensch gerät. Sollte nicht die Welterfahrung in ruhigen Bildern vor den Augen des Zöglings vorbeigeführt werden können, in Bildern bedeutender Menschen und normal entwickelter Zeiten, die schon durch den Abstand der örtlichen und zeitlichen Ferne ein ruhiges Betrachten und Beurteilen zuließen? Herbart dachte an Charakterkomödien und Aehnliches; aber die Schwierigkeiten verschoben sich nur: um aus solchen Darstellungen sittlichen Gewinn zu ziehen, mußte die sittliche Erziehung selbst schon bis auf einen hohen Grad der Ausbildung gebracht sein.*) Endlich geriet er auf die einfachen Darstellungen sittlicher Dinge, welche in der griechischen Litteratur enthalten sind: Homers sinnliche Klarheit, die Reinheit der Anschauung und des Gefühls in den Historikern und Philosophen der Griechen mußte der jugendlichen Empfindung sich leicht nahe legen, klare Eindrücke schaffen und dem Zögling ein sittliches Urteil ermöglichen, das über längst vergangene Menschen und Zeiten gefällt wurde, in der That aber den Regungen der eigenen Seele galt, die in Dingen der Weltanschauung auf dem nämlichen Standpunkte stand, wie die jugendliche Welt der Griechen.**) So wurde denn der Versuch gewagt, und er gelang, obgleich dem Erzieher äußere Umstände im Wege standen und er über die hier doppelt notwendige Sicherheit des didaktischen Taktes noch nicht verfügte, aufs beste. Es war dem Erzieher nun fraglos geworden, daß eine Reihe nach solchen Gesichtspunkten ausgewählter Lesestoffe aus der alten Litteratur diejenige sittliche Ausbildung ermögliche, welche die rührenden und die abschreckenden, die moralisierenden und die vorbauenden Pädagogen vergeblich erstrebt hatten. Vorerst schien ihm freilich sein Gedanke nur im Privatunterricht ausführbar;***) aber er empfahl ihn doch bald auch der öffentlichen Schule. Ein solcher Unterrichtsplan hatte zunächst den Vorteil großer Einfachheit für sich: „Wo man die Jugend zu irgend einer Erhebung des Geistes vorbereiten wollte, da sähe man nur nach, welchen Weg die natürliche Entwickelung des Geistes

*) 1. Steigerscher Bericht. Abs. 14 ff.
**) 2. Steigerscher Bericht. Abs. 11.
***) Allg. Pädag. Einleit. 20.

von selbst genommen habe; jene alten Dokumente würden zugleich die Anweisung und die Mittel zur Ausführung an die Hand geben" . . „Für jedes Alter, für jede Stufe der Jugendbildung ist die alte Litteratur so reich an Hilfsmitteln, daß man sich im Gebrauch derselben mit großer Leichtigkeit nach den verschiedenen Anlagen und Temperamenten richten kann."*) Auf diese Weise ist ein Hauptteil der Pädagogik in Herbart zu vollständiger Klarheit gediehen: auch die sittliche Bildung muß den Gedankenkreis des Zöglings erfassen und gestalten. „Soll das warme Herz einen großen, ruhenden Gegenstand umfassen, der aber kein besonderer, beschränkter und doch ein durchaus wirklicher sei, so muß man wohl die ganze Reihe der Menschen, die waren und die sind und die uns zunächst berühren, als ein Continuum einem continuierlichen Studium zugänglich machen, wodurch das sittliche Urteil in Uebung und das religiöse Interesse angeregt erhalten werde, ohne daß die übrigen aesthetischen Vermögen und die Beobachtung und die Speculation leer ausgingen oder gar zurückgedrängt würden."**) Klar ist, daß dieses Studium der Alten — denn sie müssen, wie wir gesehen haben, den ganzen Stoff zu diesem Continuum liefern — in erster Linie nur die sittliche Ausbildung bezweckt, während es in zweiter erst dem Unterricht im engeren Sinne dienen muß. Daß aber gerade die Schriftsteller der Alten zu diesen wichtigsten erziehlichen Geschäften auserlesen werden, das erklärt sich aus Herbarts Stellung zum humanistischen Ideal seiner Zeit. Diesem entspricht die Auffassung der alten oder eigentlicher der griechischen Welt als der „idealisch schönen Jugend" der Menschheit. Herbart wurde es nicht schwer, „Griechen und Römer als unsere Vorfahren" zu denken und auf diese Weise „Weltbürgersinn und Patriotismus auszusöhnen."***) Wenn wir aber in unserer europäischen Kultur ein zeitlich zusammenhängendes Leben geführt haben von den Griechen bis in unsere Zeit, so eignet sich für den Unterricht der Jugend in vorzüglicher Weise die Beschäftigung mit denjenigen Zeiten und Denkmälern unserer Kultur, welche das, was seitdem, manchmal verwirrt und „verbogen", zu unserer gegenwärtigen gealterten Bildung geführt hat, begonnen und begründet und rein und klar ausgestattet haben. Wir werden es jetzt verstehen, was Herbart will, wenn er verlangt, daß die Erziehung „Menschen auf Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückführe."****) Wir dürfen nur nicht vergessen, daß damit das Geschäft der Erziehung noch nicht seinen vollen Wirkungskreis erhalten hat. Jene sittliche Erziehung, welche das Anschauen bedeutenden menschlichen Handelns allmählich vollbringt, denkt ihren Zögling zunächst nur handelnd, aus sich hinauswirkend; aber ein anderes wirkt auf ihn ein und zwingt seinerseits zur Gegenwirkung. Das ist die Natur. „Indem durch die Lektüre der

*) Ideen zu einem pädag. Lehrplan für höhere Schulen. (1801.)

**) Allg. Pädag. III, 4, 38. Die Stelle ist ganz verständlich nur im Zusammenhang, weshalb ich auf diesen und die Bemerkung z. d. St. in meiner demnächst erscheinenden Bearbeitung des Bartholomäischen Herbart zu verweisen mir gestatten muß.

***) Allg. Pädag. II, 5, 29.

****) Ebendas. Einl. 26.

Dichter und Historiker, durch wachsende Menschenkenntnis und durch moralische und Religionsvorträge, die den vorher gelieferten Stoff verarbeiten helfen, sich fortdauernd die sittlichen Unterscheidungen schärfen, die Beobachtung der Nuancen der Charaktere und der Schätzung ihrer Distanzen nach sittlichem Maß sich berichtiget und eben dadurch die Elemente der praktischen Idee von Gott an Klarheit und Würde stets gewinnen, tritt von der Seite der Erkenntnis her in steigender Deutlichkeit der Begriff der Natur hervor als des Systems der Kräfte und Bewegungen, die, im einmal angehobenen Gange streng beharrend, von Gesetz und Ordnung und von scharf bestimmtem Maß das Muster uns verzeichnen. Wie mangelhaft wäre die Darstellung der Welt, wie wenig in ihr das Wirkliche, das Gegebene befaßt, wie fabelähnlich schwebte sie im luftigen Gedankenraum, wenn man die Natur ausließe."*) So erweitert sich der Unterricht zu einer aesthetischen Darstellung der Welt und gewinnt die zielbewußte Einheit, die den bedeutenden Eindruck erklärt, welchen Herbarts System auf den Pädagogen machen muß, der die Unruhen unserer Lehrpläne und Schulorganisationen je erfahren hat.

Aber die nachherbartische Pädagogik war mit dieser Einheitlichkeit des Herbartschen Lehrplans noch nicht befriedigt. Sie unterschiebt demselben einen ganz fremden Gedanken, der auf einem von Herbart immer aufs nachdrücklichste angegriffenen Boden erwachsen ist, den Gedanken der Kulturstufen, die jeder Zögling infolge einer Naturbestimmtheit wieder „durchzumachen" habe, weil die Menschheit im Ganzen sie durchgemacht. Natürlich reichen für den so geänderten Lehrplan die alten Klassiker nicht aus: Ziller, welcher diese Theorie in die Herbartsche Pädagogik hineingetragen hat, schließt seinen kulturhistorischen Erziehungsgang mit dem Lutherschen Katechismus. Es ist nicht dieses Ortes, den Zillerschen Lehrplan kritisch zu beleuchten; wir können aber seinen fantastischen Aufstellungen deshalb nicht ganz aus dem Wege gehen, weil unsere Untersuchung doch dazu führen wird, zu unterscheiden, ob Herbarts aesthetische Darstellung der Welt nicht etwa mit dem Grunde, auf dem sie entstanden ist, heute für den Aufbau einer pädagogischen Theorie unbrauchbar geworden sei, womit dann gegeben wäre, daß auch die Theorie der Kulturstufen, welche man irriger Weise mit Herbarts aesthetischer Darstellung der Welt indentifiziert, von selbst zusammensinken müßte.

Jener Zögling, der nach einem Naturgesetz die Stufen der Weltkultur durchleben muß, um diese seinerseits auf der Stufe der Gegenwart fortzusetzen, ist nun aber ein Nachkomme jenes in die transscendentale Freiheit hinausgestellten Fichteschen Ich, das kein bindendes Sittengesetz über sich weiß und keiner sittlichen Zurechnung Rede stehen kann. Es ist ein Produkt der „kosmologischen Phantasie" Schellings,**) für die Herbart nicht genug Worte der Verurteilung finden kann. Ihm ist der Satz, daß „in jedem Einzelnen sich das Ganze wiederhole," geradezu bezeichnend

*) Ueber die aesthetische Darstellung der Welt u. s. w., 43.
**) Ausdruck Herbarts.

für Schellings unmethodische Spekulation.*) Nun hat aber die neuere Naturforschung der Zillerschen Ausdeutung der aesthetischen Darstellung der Welt eine gewiße Stütze gegeben. Das sogenannte biogenetische Gesetz Häckels stellt fest, daß jedes Naturwesen im embryonalen Zustande die früheren Gestalten seiner Gattung wieder durchmache. Es gehört nur ein gewisser poetischer Sinn, der freilich beim Entwerfen von Lehrplänen eher störend als förderlich sein muß, und eine gewisse Raschheit des Denkens dazu, um nun vom natürlichen Gebiet auf das der Kultur überzuspringen und das Nämliche, was das biogenetische Gesetze für die leibliche Entstehung organischer Wesen aufstellt, auch der geistigen Bildung des Menschen zur Richtschnur zu geben. In einer Zeit, wo Natur und Natürlichkeit als Stichwort auf allen möglichen Gebieten dienen mußten, konnte der Fehler leicht unbemerkt bleiben, den diejenigen begingen, welche wie Ziller „die Werke der Freiheit der Natur zueignen," eine Auffassung, „welche zwar überraschende Lichter auf einen Gegenstand werfen kann, allein auch hier sich nicht berufen zeigt, denselben in seiner Tiefe zu fassen."**) Sehr bezeichnend ist es nun freilich, daß die Zurechtweisung dieser vorschnellen und unmethodischen Pädagogik von naturwissenschaftlicher Seite erfolgte; Herbarts Warnung vor jenen transscendentalen Schwärmereien, die nur zum Fatalismus führen können, aber nicht zu sittlicher Freiheit,***) war ungehört geblieben. So sah sich zunächst der Physiologe Professor Preyer, der pädagogischen Fragen schon vielfach nahegetreten ist, veranlaßt zu erklären, daß diejenigen, welche als Prinzip gewisser Lehrpläne das Häckelsche Entwickelungsgesetz heranziehen, „es nur halb verstanden haben."****) Zu gleicher Zeit hat der Professor der Physiologie Rosenthal in Erlangen dargethan, daß dieses Gesetz zu irgendwelcher Anwendung in der Pädagogik sich durchaus nicht eigne.*****) Aber es eignet sich eben dazu, Lehrpläne zu machen. Man ist es ja in unserem Schulwesen gewöhnt, alle möglichen Gründe und Grundsätze eher herbeigezogen zu sehen, als eine wirklich pädagogische Ueberlegung. So treffen wir das biogenetische Gesetz neuerdings wieder in der leichtesten aller pädagogischen Litteraturgattungen, den Schriften zur Gymnasialreform. Ministerialrat Baumeister führt es als etwas Neues in einer Anmerkung einer Schrift über „Gymnasialreform und Anschauung im klassischen Unterricht"******) ein. Was er freilich im Texte sagt, würde sich eher mit Herbarts Anschauung vertragen, der die griechische Welt als den Ausdruck der Menschheitsjugend für das geeignetste Objekt des höheren Unterrichts hält, und wir würden aus diesem Zusammentreffen nur ersehen, was uns sonst ja bekannt ist, daß in unseren Gymnasien noch der Geist des Neuhumanismus fortlebt. Ferner hat ein sehr tüchtiger Schulmann,

---

*) Herbart, Allg. Metaphys. I. S. 237.
**) O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 1. Bd. S. 74.
***) Umriß pädag. Vorles. § 5.
****) Im 1. Heft von H. Görings Neuer deutscher Schule (1889) S. 30.
*****) Im Pädag. Archiv von 1889 S. 225 ff.
******) München 1889, S. 14.

H. Matzat, den wir mit Glück auf herbartischen Bahnen sich haben bewegen sehen, sich des Satzes bemächtigt in einer Broschüre über „die Ueberfüllung der gelehrten Fächer.“*) Er will damit die Berechtigung eines späteren Anfangs der griechischen Studien in höheren Schulen erweisen; denn auch in die deutsche Kultur sei griechische Bildung erst mit dem Ende des achtzehnten Jahrhunderts eingetreten. Dies dürften wohl die letzten Phasen dieser pädagogischen Abirrung ins Naturwissenschaftliche sein. Herbart hat sich derselben nicht schuldig gemacht; aber auch was er verlangt, steht auf einem Boden, den wir längst verlassen haben. Wir schreiben den Griechen nicht mehr wie C. Otfried Müller ein „ehrwürdiges, höchst religiöses und würdevolles Adelsleben“ zu, aus dem herauszutreten in die neuere Geschichte dem gleich käme, wenn jemand „im Traume, der Flügel beraubt, die ihn durch den gestirnten Himmel trugen, auf den harten Boden der Erde herabfiele.“**) Wir stellen aber die Geistesschätze der griechischen Welt gerade für die Jugendbildung dennoch sehr hoch; nur erniedrigen wir uns nicht mehr zu jenen trostlosen Ansichten, welche in dem von der napoleonischen Herrschaft tief gedemütigten Deutschland wohl erklärlich waren, von dem großen „Sündenfall“ der Menschheit, von der „verbogenen“ Bildung unserer Zeit u. dgl. Herbarts Aeußerungen über Homer und die Griechen gehören zu den sterblichen Theilen seines pädagogischen Werkes, denen gegenüber der heutigen Pädagogik Recht und Pflicht der strengsten Kritik erwächst. Freilich wird auch die strengste Kritik noch viel Treffendes auch in diesen Stellen finden, und dieses werden wir dann Herbarts eigensten Gedanken nennen dürfen.

III.

Wir kommen zu Herbarts Universitätszeit, welche seinem Geiste die nachhaltigste Befruchtung gebracht hat. Fichte war eben (1794) in Jena aufgezogen, als Herbart dort sein akademisches Studium begann, um bald der eifrigste Jünger der neuen Wissenschaftslehre zu werden. Die ganze philosophische Spekulation hatte seit langer Zeit immer mehr in das Innere des Menschengeistes geführt; dieser ist in der Kantischen Philosophie der einzige Lichtstrahl, der die objektive Welt erhellen konnte. Doch machte dieser kritische Idealismus immer wieder Versuche, von seinem eigensten Grunde aus Blicke in eine „jenseitige“ Welt zu thun oder „transscendent“ zu werden. Fichtes entschloss[illegible] Kühnheit ließ es bei Versuchen nicht bewenden; er versprach, d[illegible] Welt des Geistes und der Natur Stufe für Stufe aufzub[illegible] „Ich“ fand er ein Empfindendes und ein Empfundenes, ein [illegible]

*) Berlin 1889 S. 54 ff.

**) Fr. Jacobs, Verm. Schriften 3. Teil S. 88, (18[illegible]

ein Objekt, Zusammenhang also mit den beiden Gebieten des Seins, die das ganze Leben und Denken des Menschen bestimmen; denn auch der subjektive Teil des Ich war damit ins Unendliche erweitert, da er alles Seiende in sich aufzunehmen fähig schien: das empirische individuelle Ich wurde in die allgemeine Vernünftigkeit aufgehoben. Von diesen ersten Grundbegriffen aus fand Fichte ein System mit strengster Methode gefolgerter Sätze, welches alles umschloß, was bisher Gegenstand menschlicher Erfahrung und menschlichen Denkens geworden war. Der junge Herbart fand den Gedanken dieser allumfassenden Wissenschaftslehre der eifrigsten geistigen Bemühung wert; sein bedächtiger Scharfsinn hielt ihn aber schon an Fichtes ersten Sätzen vom Ich und dem ihm entgegengesetzten Nicht-Ich auf. War diese Entgegensetzung zu denken wie der Mathematiker die negative Größe der positiven gegenüberstellt, so sagte der Satz nichts weiteres, als daß der logische Akt der Setzung vollzogen worden sei, in dem ja ein Ausschließen gegen alles andere an und für sich liegt. War aber das Entgegengesetzte dem Gesetzten, das Nicht-Ich dem Ich, so entgegengesetzt, wie die Null der Zahl, so steht der ganze spekulative Prozeß still: denn über den Widerspruch dieses Nicht-Ich ist nicht wegzukommen. So bleibt das Objekt in dem Dunkel, in dem Kant es gelassen hatte: was wir davon erkennen können, ist nur eine Thätigkeit unseres Geistes, der dafür an bestimmte Normen von Anfang an gebunden ist. Herbart, der sich gerne einen besonneneren Nachfolger des großen Königsbergers nannte, als nach seinem Urteil Fichte, Schelling und Hegel es waren, ist hier wie in der praktischen Philosophie in die Spuren Kants getreten, aber er geht doch bald ganz wesentlich über ihn hinaus. Wenn der Begriff des Seins uns nur zu logischem Spiel dient, so bleibt uns doch die Erscheinung der Dinge, welche wir als eine Complexion ihrer Merkmale fassen. Dieser Schein ist aber undenkbar ohne ein Wesen, das in ihm erscheint. So deutet denn jedes Merkmal auf ein Wirkliches, von dem als solchem uns freilich keine nähere Kunde zu teil wird, das aber doch so viele Wirkung aus seinem Dunkel in das Reich des Erkennbaren heraufsendet, daß das einzige Bedürfnis, welches wir in diesen Dingen haben können, das der Erforschung des Wirklichen, überreiche Bethätigung findet. So kam Herbart zu seiner Theorie der Realen, wie er jene hinter dem Scheine liegenden Wesen nennt, und zu seiner Maxime, kein System der Philosophie zu construieren, sondern philosophieren zu lehren, welch letzteres im Wesentlichen der Aufgabe zu genügen hat, die gegebenen Begriffe so zu „bearbeiten“, daß sie gedacht werden können. Dazu gehört zunächst genaue Erfassung der Dinge in ihren Merkmalen, Abscheidung gegen andere Erscheinungen, Aufsuchen der im Erscheinenden vorhandenen Widersprüche und methodische Lösung der letzteren. Als Methoden dieser Lösung, welche Herbart nach angestrengtestem Nachdenken während seiner Erzieherthätigkeit in der Schweiz gefunden hat, seien hier genannt die „zufälligen Ansichten“ und die „Methode der Beziehungen.“ Das Wesen beider mögen einfache Beispiele veranschaulichen. Erstere entsprechen etwa dem Verfahren der

Mathematiker, welche aus methodischen Gründen mit der Null als einer Differenz zweier gleicher Größen rechnen. Letztere vergleicht Herbart selbst mit dem Vorgang des logischen Schlusses, der durch verschiedene Gruppierung der Merkmale eines Dinges zu einer widerspruchsfreien Lösung gelangt.

Diese wenigen Erinnerungen an Herbarts geistreiche, methodisch außerordentlich lehrreiche, aber schwierige und in ihren endlichen Ergebnissen doch unfruchtbare Metaphysik waren notwendig, um auf dasjenige Gebiet zu gelangen, das für Herbarts Pädagogik sehr ertragreich geworden ist — die Psychologie.

Die Seele ist ein Reales, in ihrem eigenen Wesen für uns also nicht erkennbar, sodaß wir kein Recht haben, ihr besondere Anlagen oder Kräfte zuzuschreiben. Aber wir bemerken ihr Erscheinen, wie das jedes Realen, durch ihr Verhalten gegen „Störungen", wodurch, je nach der „zufälligen Ansicht" jedes einzelnen Falles, Akte der „Selbsterhaltung" des Realen entstehen. Diese Selbsterhaltungen der Seele sind die Vorstellungen, welche nach dieser Anschauung wie physische Kräfte wirken. Sie heben sich, senken sich und verschmelzen mit einander zu neuer Wirkung. Auf einer gewissen Hebungshöhe erreichen sie die „Schwelle des Bewußtseins", unter die sie wieder sinken können, wenn ihre eigene Kraft gegen die anderer sich hebender Vorstellungen nicht bestehen kann. Auch ihre Hebung geschieht meist durch Hilfe der mit ihr verschmolzenen oder verflochtenen Vorstellungen; denn schon in der allerfrühesten Zeit finden so mannichfaltige Verbindungen der Vorstellungen statt, daß kaum eine mehr nur aus eigener Kraft wirken könnte. So spricht Herbart ferner von „Wölbungen" der Vorstellungen, worunter er die gemeinsame Hebung einer ganzen Vorstellungsmasse versteht, deren einzelne Elemente aber zu verschiedener Höhe emporsteigen, sodaß die Höhenpunkte aller mit einander eine Kurve oder gewölbte Linie bilden. Erhält in diesem Zustande eine derselben eine besondere Verstärkung, so schnellt sie zu noch größerer Höhe empor, während eben dadurch die anderen sich senken: dies heißt bei Herbart eine „Zuspitzung" der Vorstellungen. Auf solche Weise verhält sich die Seele in den Akten ihrer Selbsterhaltung. Dabei wird ihr eine gewisse Bewegung eigen wie die des Atems dem leiblichen Leben; das ist „Vertiefung" und „Besinnung", von denen in Herbarts Pädagogik als „Respiration" der Seele vielfach geredet wird.

Herbarts Metaphysik hat nie den Geschmack weiterer Kreise befriedigen können. Der erste Teil der „Allgemeinen Metaphysik" muß von jedem durchdacht werden, der sich für metaphysische Forschung rüsten will; der zweite Teil löst die Welträtsel ebensowenig wie die Systeme des „Neuspinozismus". Die Methoden der Forschung, welche sie einführt, haben nie Billigung gefunden und erinnern, obwohl Herbart durch sie die verirrte Philosophie seiner Zeit auf einen ganz neuen Weg zu leiten gehofft hatte, in ihren Ausgangspunkten an das logische Spiel der Thesis, Antithesis und Synthesis, mit dem die deutsche Philosophie von Fichte bis Hegel sich beschäftigt hat. Sollen wir ein gleiches Urteil

auch über Herbarts Psychologie fällen? Kann dieses Kräftespiel der Vorstellungen, diese Dynamik des menschlichen Geistes bestehen vor der Wissenschaft unserer Tage? Wir müssen das durchaus verneinen — und doch können wir die Psychologie des großen Pädagogen nicht ohne weiteres zu den überwundenen Standpunkten seiner Philosophie rechnen. Heute kann ihre nüchterne Besonnenheit und emsige Pünktlichkeit, die dem hochfliegenden Idealismus ihrer Tage nicht zu Dank gearbeitet hat, zu ihrem Rechte kommen. Herbart sucht nicht Beweise zu schon ersonnenen Sätzen, wie Schelling; er verarbeitet ein reiches aus der Erfahrung aufgenommenes Material: mag nun die letzte Gruppierung und systematische Qualifizierung desselben unsern Beifall nicht mehr finden, wir thäten uns selbst Unrecht, wenn wir die feine Beobachtung Herbarts unbenutzt ließen. Gerade die Pädagogen lernen ihn von dieser Seite kennen und müssen ihn, wenn nicht systematische Voreingenommenheit sie bindet, von dieser Seite schätzen lernen. Wer je die „Allgemeine Pädagogik“ nicht ganz flüchtig durchgelesen hat, wird sich an den störenden Eindruck erinnern, den im ersten Teile des Buches die zahlreichen metaphysischen Exkurse, die Hindeutungen auf Teile des eigenen Systems, das der Welt noch nicht bekannt war, die infolge dieses Umstandes durchaus unglückliche Anordnung des Stoffes und der bei aller Gemessenheit doch ungleiche, oft sogar abspringende Stil hervorbringen Wie leicht fließt dagegen die Darstellung hin im dritten Buche, wo eine staunenswerte Fülle von treffenden Beobachtungen verschwenderisch ausgegossen wird und der strenge Theoretiker einmal selbst den Strom seiner Beredsamkeit hemmt mit den Worten, daß in solchen Dingen handeln leichter sei als schreiben.

Von ganz besonderem Vorteil für die Pädagogik ist aber Herbarts metaphysische Spekulation geworden durch die Umsicht seiner Methode. Genaue Auffassung und Zergliederung des Gegebenen war ein Haupterfordernis derjenigen Philosophie, welche dem constructionssüchtigen „Taumel“ der Modephilosophie entgegentreten wollte; aber sie ist ein bleibendes Verdienst der Pädagogik Herbarts geworden. Da mehrere Stellen der „Allgemeinen Pädagogik“, in welchen sich diese Art der Herbartischen Arbeit ganz besonders deutlich zeigt, dennoch zu den „dunkeln“ gerechnet zu werden pflegen, so muß hier eine kurze Andeutung, wie diese Stellen zu behandeln seien, eingefügt werden. Wenn Herbart zu spekulieren beginnt, so stellt er zunächst die begrifflichen Elemente, welche die Erfahrung zur Bearbeitung darbietet, mit aller Reinlichkeit heraus; dann sucht er mittels der Merkmale, die an jedem erscheinen, die Beziehungen zum Verwandten auf; hierauf folgt die Anordnung der Elemente zur „Construktion“ und endlich diese Construktion selbst. Die Spuren oder Ansätze zu solcher Arbeit erkennt der Leser an jenen mehrgliedrigen Ueberschriften, in welchen Herbart die Elemente der vorzunehmenden Arbeit „verzeichnet“*). Sind diese Elemente

*) Dieses „Verzeichnen“ ist vielfach mißverstanden worden; es soll nicht ein Aufzeichnen wie in einer Liste bedeuten, sondern ein wirkliches Zeichnen wie in einer geometrischen Construktion.

richtig geordnet nach ihrem logischen Verhältnisse, so findet nun Combination nach mehreren Richtungen statt und Prüfung der gefundenen Möglichkeiten, ein Verfahren, welches der Pädagog auch für den ersten Unterricht mehrfach empfiehlt.*) Ein Beispiel einer solchen Construktion wird den Zweck dieser Art von Arbeit aufklären. Herbart findet im menschlichen Geiste das Bedürfnis der Erkenntnis und der Theilnahme; ihm kommen von außen Erfahrung und Umgang entgegen. Erkenntnis und Teilnahme spalten sich in je drei „Interessen", das empirische, spekulative und aesthetische, das sympathetische, soziale und religiöse. Die Stoffe, die sich diesen sechs Interessen zur Bearbeitung darbieten, liegen nun entweder schon im Vorstellungskreise des Zöglings, in welchem Falle sie Gegenstand didaktischer Analyse sind, oder sie gehören zu denjenigen Vorstellungen, welche erst die lehrende Kunst ihm nahebringt, sodaß sie Teile der Synthesis werden. Nun bedarf aber ferner jeder didaktische Akt des Durchgangs durch Vertiefung und Besinnung, der in vier Schritten vollzogen wird, den sogenannten formalen Stufen der Klarheit, der Association, des Systems und der Methode. Daraus gestaltet sich folgendes didaktische Schema (Allg. Pädag. 2. Buch, 5. Kap. Abs. 36—49):

I. Analyse.

Interessen der Erkenntnis (1—3).

	1. empirisches,	
	2. spekulatives,	
	3. aesthetisches;	
a. **Klarheit**, b. **Association**,		c. **System**, d. **Methode**.
	4. sympathetisches,	
	5. soziales,	
	6. religiöses.	

Interessen der Teilnahme (4—6).

II. Synthese.

Herbart vergleicht solche Schemata den „Tafeln mit mehreren Eingängen," wie sie z. B. die Mathematiker sich anlegen: von jedem Gliede aus muß die Betrachtung nach allen Richtungen hin fortschreiten, um alle möglichen Combinationen zu finden, etwa wie man bei den Logarithmen der trigonometrischen Funktionen von oben und unten, von rechts und links in die Tafel „eingeht." Einer ähnlichen Durcharbeitung, wie sie in dem obigen Beispiel die Glieder des didaktischen Prozesses erfahren, unterzieht die Allgemeine Pädagogik im dritten Buche die Elemente der Zucht (Kap. 6, Abs. 7—24): nur ist dort das Schema nicht „verzeichnet": ein Entwurf dazu ist aber in den von Hartenstein veröffentlichten „Aeltesten Heften" Herbarts enthalten. Die Uebung in der

*) Für die Leser, welche diesem Gedanken näher nachgehen wollen, verweise ich auf Allgem. Pädag. II, 4. Abs. 17 und 26; II, 5 Abs. 9, 15, 43.

Combination der Elemente bildet den erzieherischen Takt. Proben dieser wichtigen pädagogischen Fertigkeit bietet Herbarts Allgemeine Pädagogik in so großer Zahl, daß sie darum auch von denjenigen benützt werden müßte, welche von vornherein zu wissen glauben, daß sie Herbart nichts verdanken werden.

Die Seele übt bei Herbart keine anderen Wirkungen aus, als die von ihm als Selbsterhaltungen derselben bezeichneten: die Vorstellungen machen ihr ganzes Leben aus. Dabei muß man sich die Vorstellung freilich nicht etwa in der Form des Begriffs oder Urteils denken; Vorstellung ist überhaupt alles, was sie zur Gegenwirkung reizt. Die Gefühle sind nur begleitende Zustände der Vorstellungen, welche, insofern die Seele durch sie getroffen wird, ebenfalls als Vorstellungen anzusehen sind. Herbart hat sie auch in seiner Pädagogik nicht etwa vergessen, wie schon behauptet worden ist; aber er hat sie, wie es seine psychologische Anschauung mit sich brachte, sehr kurz und fast immer nur nebenher behandelt. So entsteht nun auch Begehren, Wille und Entschluß nur aus dem Vorstellungskreise. Wir können hier auf die Berechtigung dieser Auffassung und auf die mannichfachen Angriffe, welche dieselbe erfahren hat, nicht eingehen, möchten aber wünschen, daß diejenigen, welche darum Herbarts Pädagogik angreifen, uns deutlich sagten, ob sie überhaupt keinen Willen anerkennen, der aus den Vorstellungen entspringt, und wie sie, was sonst noch aus anderen Gründen her die Seele erregt, so unterbringen wollen, daß sie nicht aus dem erziehbaren Menschen ein Opfer unbezwingbaren Zwistes machen. Bildungsfähig wird der Mensch nur durch eine auf den letzten einfachsten Grund zurückgreifende Behandlung der gesammten seelischen Thätigkeit, wie Herbart sie durchführt.

In Dingen der praktischen Philosophie verhält sich Herbart zu Fichte und Kant ähnlich wie in der theoretischen Philosophie. Fichte vermochte das Ich, nachdem er es in die objektive Welt hinausgestellt hatte, nicht mehr am Zügel zu halten. Er überließ es dem eigenen Trieb, dem Zufall der Selbstbestimmung. Dieser Form der transscendentalen Freiheit widersetzt sich Herbart mit allem Nachdruck seiner sittlichen Ueberzeugung: eine sittliche Gesetzgebung schien ihm unmöglich im Reiche der transscendentalen Freiheit, „jede Hoffnung auf moralische Besserung des Einzelnen und des gesammten Menschengeschlechts" abgeschnitten*). So stellte er mit Verwerfung jeder auf Lust oder Lohn abzielenden ethischen Construktion ein sittliches Gebot auf, das wie Kants kategorischer Imperativ die Menschen ohne weiteres zur Anerkennung zwingt. Aber er geht über Kant hinaus, indem er dieses Gesetz nicht aus der unserem Denken unnahbaren Höhe herabholt, der es bei Kant entstammt; Herbart analysiert die gegebenen sittlichen Verhältnisse und findet auf realem Boden seine ethischen Ideen, welche auf lediglich formalen Urteilen beruhen und ebenso unmittelbare Zustimmung finden

*) Herbart, Ueber meinen Streit mit der Modephilosophie u. s. w. S. 10.

müssen, wie die einfachsten aesthetischen Verhältnisse. Es sind Geschmacksurteile der ursprünglichsten Art, alle im letzten Grunde auf das natürliche Bedürfnis des Menschen zurückgehend, keinen Zwist im eigenen Innern zu dulden. Seine Ausbildung erhält der Geschmack auf dem Wege, den Herbart für alle Bildung überhaupt vorzeichnet, durch „die aesthetische Darstellung der Welt", von der wir schon gesprochen haben. Herbart hatte so den Gedanken des Neuhumanismus formuliert; daß dabei aber ethische Spekulation mitgewirkt habe, ist uns ja nicht verborgen geblieben. In der Allgemeinen Pädagogik treten die sittlichen Ideen nicht in der ausgebildeten Reihe auf, welche die Allgemeine praktische Philosophie Herbarts vorführt. Jenes Buch sollte eben, weil Herbarts pädagogische Spekulation zu einem gewissen Abschlusse gediehen war, in die Welt hinausgegeben werden, damit der Verfasser nun ungestört der Ausarbeitung seiner Ethik sich widmen könnte. Doch waren alle Hauptpunkte der letzteren ihm vollständig klar, als er das erstere Buch schrieb: auch der ethische Teil der Herbartschen Pädagogik ist durch die Veranlassung der Fichteschen Philosophie und im Kampfe gegen dieselbe entstanden in jenen fruchtbaren Jahren, welche Herbart in der Schweiz zubrachte. Er schreibt im Herbst 1798 an einen Freund: „Hätte ich vor sechs Jahren gewußt, was ich jetzt weiß, in ein paar Monaten stünde ein philosophisches System da, wenigstens zur Probe".

Von allen Teilen der Philosophie Herbarts hat die Ethik die größte Lebenskraft bewahrt. Eudämonistische Systeme, welche Herbart für die Folge unmöglich gemacht zu haben glaubte, sind auch nach ihm wieder erstanden; aber seine Kritik gilt ihnen noch mit ungeschwächtem Nachdruck. Dagegen haben unsere letzten Jahre noch eine neue Darstellung der Ethik im Herbartischem Sinne erlebt, die ein gleich schönes Zeugnis für den sittlichen Ernst wie für die Denkschärfe und den stilistischen Geschmack des Verfassers ablegt. Die Erziehung braucht im Ethischen die Frage des Standpunkts gar nicht zu erheben. Tugend oder späteres Wohlergehen locken den kindlichen Sinn nicht an; die Pflicht ist ihm ein kaltes, leeres Wort, dem die Erwachsenen nach ihrem Bedürfnis Inhalt verleihen: Tapferkeit und Edelsinn predigen sich selbst schon der schwächsten und selbst der unbändigsten Jugend.

IV.

Wir haben die Hauptlinie in der Pädagogik Herbarts gezogen. Der Grundgedanke derselben, welcher die Durchbildung des Gedankenkreises im Sinne einer aesthetischen Darstellung der Welt verlangt, ist uns aus zwei Quellen zugleich entgegengetreten, aus Herbarts Beziehungen zum Neuhumanismus und aus seiner ethischen Anschauung. Noch haben wir aber jene Quelle nicht untersucht, aus der nach der allge-

meinen Ansicht der Erzieher das Beste für seine Thätigkeit schöpft — die erzieherische Erfahrung. Wir müssen freilich sofort die Einschränkung machen, daß die Erfahrung für das praktische Geschäft demjenigen, der sie selbst gemacht hat, wohl eine reiche Belehrung giebt, den Theoretiker aber mehr nur berichtigen, als leiten kann und daß jedenfalls wenige sorgsam angestellte und mit Bedacht ausgenutzte Versuche mehr gelten als hastiges Experimentieren, das von einem Fehler in den entgegengesetzten fällt. Herbart war vom Frühling des Jahres 1797 bis in den Herbst 1799 Erzieher im Hause des Herrn von Steiger in Bern. Daß er diese Zeit auch für seine pädagogische Ausbildung und Erfahrung aufs beste ausgenutzt habe, dürften diejenigen, welche seinen Charakter kennen, ohne weiteres annehmen. Wir haben aber dafür die bündigsten Zeugnisse in den Aufzeichnungen, die uns von seiner Hand erhalten sind aus jener Zeit. Zunächst ist es uns bekannt, daß er nicht aus besonderer pädagogischer Neigung die Stelle eines Erziehers in einer schweizerischen Patricierfamilie angenommen hat. Wir denken uns heute einen an philosophische Studien ganz und fast ausschließlich hingegebenen Mann nicht geneigt, in einen praktischen Beruf einzutreten; als aber die „Wissenschaftslehre“ ihren Einzug in Deutschlands geistige Welt vollzog, dachte auch die deutsche Jugend anders. „Die Philosophie“, schreibt Herbart i. J. 1807*), „der im Grunde kein Stoff eigentümlich zugehört, hat eben darum eine Art von wissenschaftlicher Allgegenwart.“ Ihre „rechte Wirkung auf die Gesellschaft ist diejenige, welche durch andere Wissenschaften, die den Berufsgeschäften näher stehen, hindurchgeht.“ Die Philosophie war jener Zeit nichts anderes als höchste Bildung, während in unserer Zeit die „Höchstgebildeten“ oft mit erstaunlicher Leichtigkeit auf sie verzichten. Diese höchste Bildung wurde mit einer Wärme ergriffen und gepflegt, der wenig fehlen konnte zu dem Entschlusse, den Weg zu ihr auch anderen zu eröffnen: der Philosoph jener Zeit war ein pädagogischer Charakter an sich. „Ist in dem einzelnen Menschen“, so schreibt Herbart an derselben Stelle, „nicht Vielseitigkeit, Philosophie und sittlicher Charakter vereinigt, so wird er immer mangelhaft erscheinen. Im vielseitigen Interesse gewinnt er die Ausdehnung des Bodens, der zur Erweckung geistiger Kräfte bereitet ist. Durch Philosophie muß er seine Persönlichkeit üben, daß er sich in dieser Weite nicht zerstreue, durch sie muß er den Gewinn sich zueignen und für sich formen.“ Das ist ein Programm der Selbsterziehung, von dem zur pädagogischen Thätigkeit an andern ein kleiner Schritt führen konnte. Nun lag aber in der Fichteschen Lehre, welche Herbart während seiner Studienzeit unaufhörlich beschäftigte, ein Problem, welches zu pädagogischen Versuchen geradezu aufforderte. Wie war, wenn das Ich in seinem Handeln ganz seiner Selbstbestimmung überlassen wurde, ein sittliches Handeln möglich? Oder sollte nun einmal der Versuch gemacht werden, die Menschen von allem zu entbinden, was in solchen

*) Vorläufige Beschreibung der Philosophie u. s. w.

Dingen bisher als ein jeden Einzelnen zwingendes Gesetz gegolten hatte? Sollte man das Schauspiel eines unaufhörlichen Kampfes zwischen Fatalismus und individueller Freiheit wagen, dem der Mensch ausgesetzt war, wenn man ihn im Geiste der Fichteschen Lehre in jene große Entwickelung hineinstellte, durch welche das Ich von der Dienstbarkeit des Genusses bis zu der nur „durch ein Wunder" zu erreichenden Verselbständigung der Vernunft sich emporschwingen sollte? Das war eine praktische Probe auf die Richtigkeit der Jenenser Philosophie, die einen Jüngling reizen mußte, in dem der kritische Geist ebenso lebendig war wie das Bewußtsein der sittlichen Verantwortung auch der theoretischen Ueberzeugung gegenüber. Als Herbart seine Erzieherstelle annahm, sprach er es mehrfach aus, daß er für seine philosophische Forschung die Erfahrung des Erziehers brauche, und als er schon über ein Jahr im Steigerschen Hause zugebracht hatte, war es seine Absicht, „so lange an mir und andern zu arbeiten, bis ich mich und sie fertig hielte, in die Welt zu treten."*) Als realistischer Philosoph wollte er einmal die Genugthuung haben, „nicht als Grübler, sondern als einer, der Welt und Menschen gesehen hat, ein Wort reden zu dürfen." Welt und Menschen hat er nun freilich in der Schweiz kaum über die Grenzen des Hauses hinaus, an das ihn seine Pflicht band, kennen gelernt; in diesem beschränkten Kreise aber hat er reiche Erfahrungen gesammelt und die wichtigsten, die er damals suchte — ethische, psychologische, pädagogische. Höchst merkwürdige Dokumente dafür besitzen wir in den Berichten, welche Herbart über seine erzieherischen Absichten und Erfolge in regelmäßigen Fristen an Herrn von Steiger erstattet hat. Aus diesen tragen wir Einiges hier nach, was die stufenmäßige Entwickelung der pädagogischen Theorie Herbarts beleuchten kann.

Schon der erste der erhaltenen Berichte ist, abgesehen von der Wahl gewisser Lehrstoffe, bemerkenswert durch die Sicherheit des pädagogischen Taktes. Einer der Zöglinge beschäftigt sich gern mit naturwissenschaftlichen Versuchen und besitzt in solchen mehr Uebung als sein Erzieher. Das ist aber diesem nicht leid: mancher Versuch darf überhaupt mißlingen, damit der Versuchende lerne, wie man Erfahrung nur bei planmäßiger Einrichtung der Umstände und genauer Beobachtung der hervortretenden Verhältnisse nutzen könne. Der nämliche Zögling hatte einen wenig geordneten Unterricht genossen. Nun wird sein Studienplan sofort so geregelt, daß er nicht an Beschäftigungen gebunden wird, denen sein Alter schon entwachsen ist; sogar das Griechische, dessen hohe Wichtigkeit für höhere Bildung schon jetzt hervorgehoben wird, muß zurücktreten. Herbart hat viele seiner treffendsten Bemerkungen im dritten Buche der Allgemeinen Pädagogik dem Bilde dieses Zöglings nachgezeichnet. Ihm und seinem wenig concentrierten Wesen verdanken wir es vielleicht, daß Herbart die Erweckung eines vielseitigen Interesses als Mittel geistiger Erziehung und sittlicher Bildung erkannte; denn

*) Ziller, Herbart. Reliq. S. 65.

dieser Terminus begegnet zum ersten Male in diesem Berichte aus dem Jahr 1797. Deutlich ist es ferner in demselben ausgesprochen, daß die sittliche Erziehung durch den Unterricht die eigentlichste Förderung erfahre, ferner, daß zu diesem Zwecke „eine bunte Reihe von allerhand Menschenfiguren“ an dem Zögling „vorübergeführt werden müsse, damit er ihre Bilder und ihre Ordnung ins Gedächtnis fasse.“ Auf die innigste Teilnahme habe ja doch Anspruch „das Handeln und Leiden aller der Menschen, die unseren jetzigen Standpunkt bestimmten, die uns gesellschaftliche Sicherheit und Kunst und Wissenschaft bereitet haben, in deren unendlich mannichfaltigen Gestalten wir selbst dargestellt sind mit allem, was wir oder „die Umstände Gutes und Schlechtes aus uns hätten machen können.“ Darin liegt das Verlangen einer aesthetischen Darstellung der Welt, wenigstens für die Seite der „Teilnahme“, unverkennbar ausgesprochen; auch ist dem Erzieher darin die klare Anweisung gegeben, daß er in der Bildung des einzelnen Zöglings das „Fragment auf das Ganze zurückzuführen habe und das Große ins Kleine und Kleinere zu verengern“, wie überhaupt an die Einleitung zur Allgemeinen Pädagogik, der die letztere Stelle entnommen ist, fast wörtliche Uebereinstimmungen in dem ersten Steigerschen Bericht erinnern. Indessen war Herbart über die Ausführung und Anwendbarkeit seines Gedankens damals noch nicht im Klaren; er wollte sich nur die Befugnis sichern, Versuche in diesem Sinne zu machen. Im dritten Berichte, der wohl in den März 1798 zu setzen ist, macht der Erzieher sich den Vorwurf, daß er „regiert habe statt zu erziehen.“ Es scheint also auch diese Unterscheidung ihm damals schon geläufig gewesen zu sein; wenigstens fällt es ihm nicht ein, genau zu definieren, wie er die beiden Begriffe von einander trenne. Weiterhin bezeichnet die Furcht, durch äußere Erziehungsmaßregeln die Kraft und Lebhaftigkeit des Gefühls im Zöglinge zu hemmen, den denkenden und seiner Sache schon sehr sicheren Erzieher: Herbart hat in diesem Punkte auch später seine Ansicht nicht geändert. Gegen Ende des Berichtes treten dann die Griechen ganz in die Erzieherrolle ein, die Herbarts Pädagogik ihnen anweist. Der Erzieher hofft von ihnen „Vertiefung des Gefühls, Hineinfühlen in menschliche Charaktere, Verweilen des Herzens bei einfachen Begriffen, damit die vielfach zusammengesetzten unserer Zeit auch nachher vielfache Wirkung hervorbringen mögen.“ Der vierte Bericht enthält eine lange, ganz im Geiste der Allgemeinen Pädagogik gehaltene Stelle über Charakterbildung durch aesthetische Betrachtung menschlicher Charaktere, wie sie die Geschichte und Literatur der Alten vorführt, mit den uns bekannten vorsichtigen und selbst abwürfigen Urteilen über die späteren Entwickelungsstadien unserer Bildung. Deutlich treten dort auch die beiden „Hauptfäden“ hervor, an denen die Erziehung fortzuschreiten habe: der geschichtliche und der naturwissenschaftlich-mathematische. Den „Schlüssel zur neueren Welt“, die neueren Sprachen, will Herbart seinen Zöglingen erst dann in die Hand geben, wenn sie „zur Welt heranwachsen“. Im fünften Berichte fallen wieder

einige Termini der Herbartischen Pädagogik auf, wie die „haltende Zucht“ (vergl. Allg. Pädag. III, 5, 35), die Erziehungsmaßregel, welche „schief trifft“ (vergl. Allg. Pädag. III, 5, 22). Am Verständnis Homers oder Verhältnis zu ihm mißt ebendaselbst der Erzieher die Sinnesart seiner Zöglinge.

Eine nicht minder denkwürdige Erfahrung als an den eigenen Zöglingen hat Herbart bei Pestalozzi gemacht.*) Er besuchte seinen Unterricht von Bern aus. Was er dabei gesehen und bemerkenswert gefunden, hat er in einem Vortrag „über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte“ (1802) niedergelegt: einen außerordentlich lebhaften und doch streng geregelten Unterricht, größere Anforderungen an die Gedächtnisarbeit, als sie der Zeit des Philanthropismus im allgemeinen gefielen, sorgfältigste Berechnung in der Auswahl und Aufeinanderfolge des Lehrstoffes und ein großes Vertrauen auf die den Unterricht überdauernde Anregung der kindlichen Auffassung. Was er nun aber des weitern als Grundsatz Pestalozzis bei der Auswahl seines Unterrichts zu finden glaubt, das ist nichts anderes als eine aesthetische Darstellung der Welt, bescheidener ausgedrückt in der Form, daß Pestalozzi seinen Unterricht auf das Ziel stelle, daß von den Zöglingen „die Natur gesehen und menschliche Gedanken vernommen werden können.“ Diesem Bestreben wird die sittliche Wirkung zugeschrieben, daß der Zögling dem Egoismus entfremdet und in die richtige Stellung zur Gesellschaft versetzt werde. Den Anschauungsunterricht Pestalozzis schätzt Herbart sehr hoch, obwohl er einiges daran ändern möchte; vor allem aber möchte er ihn in der Richtung erweitern, daß er „die Möglichkeit aesthetischer Wahrnehmung“ in sich aufnähme. Diesem Gedanken verspricht er selbst bei anderer Gelegenheit näher zu treten. Das ist geschehen in der eigentümlichen Schrift über „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung“ (1802), der in der zweiten Auflage (1804) der Anhang „Ueber die aesthetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ beigegeben worden ist, welche den Pädagogen Herbart auf dem Höhepunkt seiner Anschauung zeigt.

Herbart glaubte mit seiner Arbeit, welche an Stelle der Pestalozzischen Vierecke Dreiecke setzte, einen Beitrag zur Ausbildung der Methode des schweizerischen Pädagogen geliefert zu haben. Dieser nahm indessen keinerlei Kenntnis von dem, was der junge Philosoph ihm anbot. Dieser selbst machte die Erfahrung, daß er Pestalozzi, wie ich oben angedeutet habe, Gedanken unterschoben hatte, die ihm ganz fremd waren. So zog er denn in der zweiten Auflage seine Schrift aus dem Zusammenhange mit der Schule Pestalozzis heraus und erweiterte sie in einer Weise, welche den großen Abstand zwischen beiden mit einem Male vor Augen stellt. Wir haben es hier nur mit dieser Erweiterung zu thun und beschränken uns inbezug auf den ursprünglichen Inhalt dieser Arbeit auf

*) Es ist sehr zu beklagen, daß Morfs großes Buch über Pestalozzi von dieser Begegnung uns nichts Näheres berichten kann.

die Bemerkung, daß aus einer Stelle (Abschnitt V der Einleitung) geschlossen werden kann, daß auch das ganze didaktische Verfahren, dem wir später in Herbarts Pädagogik begegnen, ihm in dieser Zeit schon klar geworden war. Herbart geht nun auf den Zweck der Erziehung unmittelbar ein. Er findet in dem Zögling Strebungen der mannigfaltigsten Art, die dem Zufall der Umstände und Verhältnisse entrissen werden müssen, aber auch dem Einflusse einer falschen Philosophie in den Erziehern. Denn wenn diese etwa im Geiste des Fichteschen Transscendentalismus das Wunder abwarten wollen, wie ein schrankenlos freies Individuum in sich die Gesetzmäßigkeit der Vernunft in und gegen sich aufrichte, so hat ihr Verhalten mit Erziehung nichts zu thun: es würde den Zufall gerade so walten lassen wie im ersten Falle. Der Erzieher muß vielmehr die Veranstaltungen treffen, daß der Zögling von Anfang an zum sittlichen Urteil genötigt werde, daß er selbst sittliche Verhältnisse zu erkennen und danach zu entscheiden lerne. Jene Nötigung kann aber weder auf logischem noch auf moralischem Grunde beruhen. Die Logik hat weder Kraft noch Recht auf sittlichem Gebiete; sie kann nur das Urteil bilden helfen; die Moral setzt eine Gesetzgebung voraus, die erst zu schaffen wäre. Es kann also nur die Rede sein von einem aesthetischen Zwang*), von der Nötigung durch ein unmittelbar gewisses aesthetisches Urteil. Damit befinden wir uns wieder in Herbarts Ethik und für unser erzieherisches Geschäft bei der aesthetischen Darstellung der Welt. Die Welt, in der der Mensch zu handeln hat, ist eben nicht bloß eine sittliche; er steht mitten in der Reihe der natürlichen Erscheinungen und muß in die Gesetzmäßigkeit derselben sich ebenfalls zu finden wissen. In dieser Einordnung sich nicht als ein Spielball des blinden Schicksals anzusehen, wird ihn die Strenge mathematischer Anschauung lehren.

Wir dürfen uns bei diesen geistreichen Gedanken, welche uns ja nicht mehr neu sind, nicht aufhalten. Wir haben bloß zu untersuchen, was Herbart am Ende seiner Lehrjahre Pestalozzi verdankt habe. Das Verhältnis stellt sich ähnlich wie zu Fichte: Pestalozzi hat Herbart auf das lebhafteste angeregt; aber der erste Schritt auf der Bahn des Vorgängers hat ihn auf Gebiete geführt, die er der Pädagogik ganz aus eigener Kraft erschlossen hat.

Kurz vor Beginn des neuen Jahrhunderts hat Herbart die Schweiz verlassen. „Analyse des Unendlichen, Combinationslehre, philosophische Litteratur, Erfahrung an Menschen und Kindern" hatten ihn in den letzten Jahren beschäftigt. Seine Metaphysik hatte feste Gestalt gewonnen; die Ethik wurde in den nächsten Zeiten bearbeitet; die Psychologie war bald in den Grundzügen ausgearbeitet. Als nun 1806 die Allgemeine Pädagogik erschien, konnte der Verfasser mit Recht von ihr

*) Herbart nimmt drei Teile der Philosophie und dem entsprechende Formen der philosophischen Spekulation an, die Logik, die Metaphysik und die Aesthetik. Die obigen Ausführungen werden klarer, wenn an diese Unterscheidung gedacht wird.

sagen, daß sie „beinahe ebenso sehr seinem kleinen Kabinet von sorgfältig angestellten und bei sehr verschiedenen Gelegenheiten gesammelten Beobachtungen und Versuchen, als seiner Philosophie ihr Dasein verdanke.“*) Wir haben die Theorie derselben entstehen sehen und auch in das pädagogische Kabinet des Verfassers einen Blick thun können. Wir wissen, daß es sich im Jahr 1806 nur um die Ausarbeitung gewisser Einzelheiten, ja teilweise bloß um die Niederschrift längst ausgearbeiteter Gedanken und für einige Teile selbst nur um die Einreihung vollständig ausgearbeiteter Entwürfe handelte. Daß dennoch dieses Buch — das bedeutendste pädagogische Buch unseres Jahrhunderts — an vielen Stellen den Eindruck des Unfertigen machte und heute noch macht, liegt an äußeren Gründen. Der Verfasser hatte, während er über Pädagogik schrieb, ein in Gedanken fertiges philosophisches System vor Augen, das er an dieser Stelle nicht entwickeln konnte und doch da und dort mußte durchblicken lassen. Dadurch kam eine gewisse Unruhe des Tons und eine große Ungleichheit der Darstellung in das Buch, die sich nicht gebessert hätte, wenn auch noch eine gründlichere Feilung über das Werk gegangen wäre. Vieles aber, was den mit Herbarts Art geistiger Arbeit und stilistischer Ausgestaltung nicht Vertrauten anfänglich befremdet, gehört zu Herbarts Eigentümlichkeiten, die von seinem Wesen nicht getrennt werden können. Er war von je, wie er einmal von sich sagt, stärker im Denken als im Lernen; nun nötigt er uns, mit ihm zu denken, zwingt uns durch die verschlungensten Pfade seiner Spekulation, selbst seines Pfades sicher, aber ohne Rücksicht auf die Aengstlichen, welche manchmal zu wissen verlangen, wohin die Reise schließlich führen werde. Seine kleine Logik hat er in vierundzwanzig Stunden für den Druck niedergeschrieben, aber vorher acht Tage meditiert, nicht des Gegenstandes wegen, der ihm äußerst geläufig war, sondern nur für die Darstellung desselben. Ebenso ist die Allgemeine Pädagogik entstanden. Man möchte sagen, daß die Gedanken in ihr noch fortgären, während die Darstellung, fertig und compakt, bis ins Einzelne scharf ausgeprägt, oft den Eindruck des Ueberreifen macht. In seinen pädagogischen Anschauungen hat Herbart nach der Allgemeinen Pädagogik nicht das mindeste Wesentliche geändert.

Wir fassen nun zusammen, was unsere Rechnung ergeben hat. Den ersten heimatlichen Eindrücken und dem ersten Schulunterricht verdankt Herbart die ernste und strenge Art seines Denkens wie seiner Lebensführung. Der Philosophie Fichtes verdankt er mächtige Anregung zu philosophischer und pädagogischer Spekulation, die ihn aber zu einer grundsätzlich verschiedenen philosophischen Gesamtanschauung führt. Die

*) Allgem. Pädag. III, 6, 1.

Erziehungsthätigkeit im Steigerschen Hause gewährt der pädagogischen Arbeit Herbarts wichtige erfahrungsmäßige Erkenntnisse. Pestalozzi hat Herbart lebhaft angeregt, aber nur kurze Zeit festgehalten.

Und wie steht nun Herbarts Werk zu unserer Zeit, zu unseren Anschauungen und unseren Bedürfnissen? Seine Metaphysik ist mit den von ihm bekämpften Systemen dahingesunken. Damit ist auch seiner Psychologie gesagt, daß sie einer Erneuerung ihres Grundbaues gewärtig sein müsse. Die meisten Einzelheiten derselben sind durch Erfahrung und umfassende, genaue Beobachtung gestützt. Die Ethik nimmt schon durch die grundsätzlich verschiedene Bearbeitung ihres Stoffes, wodurch sie von metaphysischen Theoremen unabhängig wird, bei Herbart einen sichereren Standpunkt ein; für die Pädagogik haben ihre Ergebnisse noch volle Gültigkeit. Nach diesem stellt sich von selbst heraus, was von der Pädagogik Herbarts Wert und Gültigkeit bewahrt habe. Hinfällig ist alles geworden, was aus dem Verhältnisse des Verfassers zum Neuhumanismus erflossen ist, sodaß die von der Materie des Unterrichts handelnden Kapitel nur in gewissen Einzelheiten für unsere heutige Praxis noch von Belang sein können. Die Didaktik ruht auf einer morsch gewordenen Grundlage; aber die neue Psychologie, welche unsere Gegenwart auszuarbeiten sich anschickt, wird an Herbarts Psychologie und Didaktik weniger zu ändern finden, als an den meisten anderen Darstellungen dieser Gebiete. Ueber Charakterbildung handelt Herbart so, daß kein anderer Pädagog sich ihm in diesen Dingen vergleichen kann. Doch wird eine neue Behandlung der pädagogischen Lehrstoffe dieses Gebiet in so fern einengen, daß Charakterbildung nicht die ausschließliche Aufgabe der Erziehung bleibt. Wenn Herbarts neuhumanistische Anschauungen aus seiner Pädagogik beseitigt werden, so wird es nicht mehr möglich sein, ihm eine fatalistische Theorie der Gesinnungsbildung auf dem Wege des kulturstufenmäßigen Unterrichts zu unterschieben; es wäre aber wünschenswert, daß ohne Säumen mit dieser Verunstaltung der Herbartischen Pädagogik nunmehr aufgeräumt würde, daß unsere heutige Pädagogik den unerschöpflichen Schatz frei benutzen könnte, der nach aller Aenderung der Standpunkte und Grundlagen in jener doch noch vor uns liegt.

Uebungs- und Wiederholungsbuch in der Geographie. 2. Aufl. von O. Meyer. 75 Pf., geb. 90 Pf.

Kreis Mülheim a. Rhein. Eine Heimatskunde (mit Karte) bearbeitet von F. Kerper, Hauptlehrer. Preis 0,75 M., geb. 90 Pf.

Heimatskunde von Westfalen. Von K. Franke. Mit 1 Karte. 50 Pf.

Deutsche Rechtschreibung von einem praktischen Schulmanne. 3. Aufl. 30 Pf.

Direktor Dr. Kuntze-Sondershausen schrieb über die 2. Auflage: „Der anonyme Verfasser bezeichnet sich als praktischen Schulmann. Gewiß mit Recht. Der praktische Methodiker ist überall erkennbar. Anschauliche Entwickelung der Regel aus Beispielen — das ist ihm das erste, darauf folgt die feste Einprägung der Regel und endlich die stete und fleißige Uebung derselben. Letzteres ist allerdings die Hauptsache. Im Unterrichte der Rechtschreibung macht die Regel wenig, die Uebung alles. Langweiliger Wörterkram ist vermieden, die einzuprägenden Wörter treten durchweg in möglichst formschönen und inhaltsvollen Sätzen auf." — Das Erscheinen der neuen 3. Auflage ist die beste Empfehlung des Buches.

Praktisches Volksliederbuch nach der = Ziffernmethode = mit entwickelnden Vorübungen (Elementarkursus) von A. Rose. 1. Heft. Für die Unterstufe. 25 Pf. (1. und 2. Jahrg.) Nach dem Gehör und nach Ziffern. 2. Heft. Für die Mittelstufe. 40 Pf. Nach Ziffern nebst einem Anhang, enthaltend eine Einführung in das Notensystem der Oberstufe.

„Der Verfasser dieser Bücher ist ein Anhänger der Ziffernmethode. Ich bin es nicht. Aber die Art und Weise, wie Herr R. vorzubereiten versteht, die Geschicklichkeit, mit welcher er durch gute melodische und rythmische Uebungen die Sicherheit der jungen Sänger zu fördern weiß, der Ernst, den er auf den Gesangunterricht verwendet haben will, sind mir Veranlassung, dem vorliegenden Liederbuche uneingeschränktes Lob zu spenden. Die Reihenfolge der Lieder ist nach dem Tonumfang der Melodien geordnet, wie es Sehring u. a. gethan haben. Ein Gesanglehrer, dem es nicht an Begeisterung für seinen Unterricht gebricht, muß Herrn Rose's wirklich „praktisches" Liederbuch mit aufrichtiger Freude begrüßen. Ich thue dies auch." A. Linge, in der „Schulpraxis."

Volapük. Leitfaden zur Erlernung der Weltsprache mit Wörterbuch, Briefen ꝛc von R. Heine. 1,00 M., 1,30 kart.

Ausgewählte Choralmelodien mit untergelegten Texten. Für Schule und Haus. Herausgegeben von Wiegand und Piening. 40 Pf., geb. in Ganzleinen 60 Pf.

Vogelschutzgesetz. Herausgegeben von Dr. Koch. 40 Pf., cart. 50 Pf.

Die städtischen Verwaltungs-Deputationen. Von Direktor W. Köhler. 30 Pf.

Die Gehaltsverhältnisse der Volksschullehrer in mehr als 300 Städten Deutschlands nebst ausführl. Angaben über Art und Anzahl der Schulen daselbst. Bearbeitet von Henck und Ischerland. 1,25 M., kart. 1 M. 50 Pf. Ein vom Herrn Kreisschulinspektor Polack und der gesamten pädagog. Presse warm empfohlenes Werkchen.

Die Reallesebuchfrage auf Grund der Unterrichtspraxis kritisch beleuchtet von J. Greßler. 75 Pf.

Schulfeier vaterländischer Gedenktage. (Wilhelm I., Friedrich III., Geburtstagsfeier Wilhelm II., Sedantag) von Wilh. Fricke. 75 Pf. Geb. 1 M. 25 Ex. d. Schülerausg. 80 Pf., 50 Ex. 1,25 M., 100 Ex. 1,50 M.

Die „Mindener Zeitung" schreibt u. a. darüber: „Das Werkchen ist die Arbeit eines Schulmannes, der es verstanden hat, ein wirklich brauchbares Material zur Feier der in Rede stehenden Gedenktage darzubieten, das nicht nur für die Schule sondern auch für unpolitische Vereine zu verwenden sein wird. Sowohl die Gesänge

wie die Deklamationen sind gut gewählt, die Reden sind in einer leicht faßlichen wie warmherzigen Sprache gehalten und ihr Inhalt ist ein gesunder, wohl geeignet, die vaterländische Gesinnung zu nähren ꝛc. ꝛc.

Lebensbild Wilhelms II.

Der deutschen Jugend und dem deutschen Volke gewidmet von Friedrich Kerper, Lehrer. 6½ Bogen 60 Pf., 10 Ex. 5 M., 50 Ex. 22,50 M., 100 Ex. 40 M., 1000 Ex. 300 M. Geb. 85 Pf., hocheleg. mit Goldpress. 1,25 M. Das Buch eignet sich vorzüglich zu Prämien und Vereinsanschaffungen. Als Ergänzung hierzu erschien:

Kaiser-Wilhelmgedichte. (Besonders zu Deklamationen bei Schul- und Vereinsfeierlichkeiten geeignet.) 25 Pf., Kart. 40 Pf.

Christliches Vergißmeinnicht. Ein frommer Gedanke auf jeden Tag des Jahres. Elegant geb. 1,20 M., do. mit Goldschnitt 1,50 M.

Klassisches Vergißmeinnicht. Lichtstrahlen und Leitsterne aus der Litteratur. Elegant geb. 1,20 M., do. mit Goldschnitt 1,50 M.

Blumenau, Schillergarten. Eine Anthologie aus Schillers Werken. Elegant geb. 2,25 M.

Blumenau, Lessingperlen. Eine Blumenlese aus L.'s Werken. Hochelegant geb. mit Goldschn. 2 M.

Christendienst im Lichte des alten Bundes. Dargestellt von Hugo Orphal, Pastor. 2,40 M., elegant gebunden 3 M. Das Buch sei besonders den Herren, welche Religionsunterricht erteilen, empfohlen; die gebundene Ausgabe wird als religiöses Erbauungsbuch gern gekauft.

Fricke, Die Hermannsschlacht. Eine Erzählung aus Deutschlands ruhmreichsten Tagen. Mit 1 Ansicht vom Hermannsdenkmal. Eleg. kart. 1,25, brosch. 1 M., hocheleg. geb. 1,60 M. (Empfohlen von dem „Volks- und Jugendschriftenanzeiger, herausgegeben vom Vorstande des westfälischen Lehrervereins", von der Jugendschriftencommission des Berliner Lehrervereins etc.)

Wildwüchsiger Strauß. Die Pflanzenwelt in der Poesie. Dichterstimmen, gesammelt und herausgegeben von A. Roth. 35 Bogen. 4 M. Hocheleg. in stylvollem Einband geb. mit Geschnitt 5,50 M. Eine eigenartige Anthologie, die ihres Inhalts und der prachtvollen Ausstattung wegen allen empfohlen sei, die für ein sinniges und gediegenes Buch Verwendung haben. Die freundliche Widmungsannahme seitens des bekannten Dichters A. Rittershaus dürfte die beste Empfehlung sein, welche man dem Buch mit auf den Weg geben kann.

Diesterweg's Denkmal und Geburtshaus in Siegen.

2 Abbildungen in Kabinetgröße. 60 Pf., einzeln à 40 Pf.

4

Wildwüchsiger Strauß.

Die Pflanzenwelt in der Poesie. Dichterstimmen gesammelt und herausgegeben von A. Roth. 35 Bogen 4 Mk. Hochelegant in stylvollem Einband. Mit Goldschnitt 5 50 Mk.

„Eignet sich ganz vorzüglich zu Geschenken, bietet das beste, was in dem Garten unserer lyrischen Dichtkunst gewachsen ist, die herrlichsten Gaben unserer großen Dichter in duftige Sträuße gebunden."

[„Koehlers litterarischer Weihnachtskatalog."]

„Bei dem großen Umfang, den die Naturpoesie in der Lyrik und die Naturverehrung im Leben heutzutage gefunden hat, ist diese sorgsam und mit großer Belesenheit gesammelte Anthologie, ein glücklicher Gedanke. Roth hat nicht als Materialist, sondern als religiös fühlender Mann gesammelt; und nicht einseitig bloß botanische Lyrik, sondern auch jene Gedichte, welche den Menschen in der Natur darstellen. Sein Buch ist daher sehr vielseitig und empfiehlt sich als sinniges Jugendgeschenk."

[Dr. Necker in „Seemann's litterar. Jahresbericht."]

Christendienst im Lichte des alten Bundes.

Dargestellt von Hugo Orphal, Pastor.

2,40 M., eleg. geb. 3 M.

„In dem „Christendienst" bietet Verfasser, wie wir aus der Vorrede vernehmen, eine „homiletische Bibelstudie" in freier und volkstümlicher Ausdrucksweise, nach Art von Bibelstunden, aber in Abgeschlossenheit und Gedankenzucht nach Art der Predigt, und sucht, gleich fern von dogmatischer Erörterung wie von Moraldoktrin, Punkte der Sitten-, Erziehungs- und Seelenlehre im Anschluß an alttestamentliche Texte für das praktische Leben fruchtbar zu machen. Dies ist dem Verfasser trefflich gelungen. Anregende Themen, klare und scharfe Partition, kernige, anschauliche Darstellung, knappe Beschränkung des historischen und exegetischen Apparates auf das praktische Bedeutsame, frisch und anregend, ohne breite Ausführung, vom geschraubten und überschwenglichen Kanzelton sich glücklich fernhaltend und doch in die Tiefe der Schrifterkenntnis führend, eine gesunde Auffassung der christlichen Heilserkenntnis und Anwendung auf das Leben sind Vorzüge, die das Büchlein vor manchen ähnlichen auszeichnen und es ebenso empfehlenswert machen als sonntägliches Erbauungsbuch im christlichen Hause wie für Prediger und Lehrer als Unterlage zur Behandlung alttestamentlicher Stellen in Predigt und Unterricht geeignet."

[„Magdeb. Zeit."]

„Oft muß ein Rezensent durch ein dürres Feld wandern. Das vorliegende Buch gleicht dem Gegenteil. An vielen Abenden hat mich die Lektüre nach des Tages Last und Hitze erquickt. Ich fühle mich im Geiste auf eine Blumenaue versetzt. Mit außerordentlichem Geschick pflückt der Herr Verfasser die Sträußlein nicht bloß in der Heiligen Schrift und den Kirchenliedern, sondern auch in älteren und neueren Klassikern. Einfach und sinnig, lassen sich die Dispositionen leicht (selbst von minder begabten Kindern) behalten."

[„Preuß. Lehrerz."].

Lebensbild Wilhelms II.

Der deutschen Jugend und dem deutschen Volke gewidmet von Friedrich Kerper, Lehrer. Hocheleg. mit Goldpress. 1,25 M.

„Der Verfasser schildert in kernigen, von patriotischem Geiste durchwehten Worten den Lebensgang des Kaisers, überall die markanten Züge hervorhebend, so daß die Lektüre des Buches bestens empfohlen werden kann."

[„Norddeutsche Allgemeine Zeitung."]

„Von den uns bisher zu Gesicht gekommenen Lebensbildern unseres Monarchen gehört das vorliegende zu den besten. Mit besonderer Ausführlichkeit ist speziell der Regierung des Kaisers gedacht. Das Buch ist eine Fundgrube für Festreden und Ansprachen zu Kaisers Geburtstag 2c. soweit es sich um den historischen Stoff handelt. Ebenso eignet es sich zu Massenprämien, sowohl durch seinen von patriotischem Geiste durchwehten Inhalt, als auch durch seinen Preis."

[„Preuß. Lehrerztg."]

Dat dulle Jahr!

Eine Novelle in plattdeutscher Sprache von Heinrich Wilhelm.
Eine humoristische Schilderung des Jahres 1848 von einem, der jene Zeit miterlebte.
Preis 1,50 M., eleg. gebunden 2,50 M.

„Das Werkchen führt den Titel „Dat dulle Jahr" von Heinrich Wilhelm und behandelt in ungebundener Rede, von anmutigem Humor durchtränkt, Ereignisse des Jahres 1848, nach den Erinnerungen des Verfassers dargestellt und durch dichterische Zugaben ausgezeichnet und abgerundet. Die kleine Erzählung, welche — irren wir nicht — zuvor im „Plattdütsch Sünndagsbladd" gebracht worden ist, liest sich im Zusammenhange angenehm und nach einiger Anfreundung mit dem westfälischen Dialekt auch für uns Holsteiner flott genug. [„Kieler Zeitung."]

„Eine interessante Plauderei in plattdeutscher Mundart über die Wirren des Revolutionsjahres, interessant zu lesen, frisch und fesselnd vorgetragen. Wir empfehlen es besonders allen Freunden eines gesunden Humors." [„Westf. Merkur."]

„Wir können dem Autor versichern, daß er uns mit dem Büchlein eine frohe Stunde bereitet hat." [R. von Gottschall's „Blätter für lit. Unterhaltung."]

Krißbetten un Kaßbetten

oder: Unkenklänge von Westfalens roter Erde.

Plattdeutsche Gedichte von Natz Klutentratt und Wolf, Wildgraf von Tecklenburg, Edler vom Desenberge und Klusenstein. [Prof. Dr. Landois, Verfasser des Franz Essink]. Preis 1 Mk. Mit köstlichen Illustrationen à la Busch. 2. Auflage.

„Ein schon durch seine ganze Art der Abfassung und Ausstattung originelles Büchlein ist das uns vorliegende Werk, eine unter dem Titel „Krißbetten und Kaßbetten oder Unkenklänge von Westfalens roter Erde" von Professor Dr. Landois, dem Verfasser von „Der Prophet Jan von Leiden" und „Franz Essink", herausgegebene, schon in zweiter Auflage vorliegender Sammlung plattdeutscher Gedichte. Diese echt volkstümlichen, in flotter Diktion und ohne epische Breite abgefaßten Scherze und Schnurren, teilweise drastische, aber nie beleidigende Burlesken, sind von äußerst erheiternder Wirkung. Hier und da ist ein gemütvolles Volkslied oder ernsteres Charakterbild eingestreut, während eine Anzahl mit einigen Strichen gezeichneter, amüsanter Illustrationen à la Busch den Reiz des litterarischen Werkchens noch erhöhen."

[„Kieler Zeitung."]

Klassisches Vergißmeinnicht.

Lichtstrahlen und Leitsterne vornehmlich aus dem Schatze der deutschen Literatur. Für alle Tage des Jahres. In gleicher Ausstattung wie das „christliche Vergißmeinnicht." Preis eleg. geb. 1,20 M., mit Goldschnitt 1,50 M.

„Ein viel versprechender Titel, aber durch den Inhalt durchaus gerechtfertigt. Die nach dem bürgerlichen Jahre geordneten Gedankenperlen sind nicht willkürlich durcheinander geworfen, sondern zu einem anmutig natürlichen Kranze aufgereiht. Die Wandlungen und Gefühle des menschlichen Herzens geben den Faden: der Sehnsucht des Jugendalters sind die ersten und der gläubigen Hoffnung des Greises die letzten Blätter gewidmet. Dazu kommt, daß die Verlagshandlung diese Perlen in einem schmucken Gewande präsentiert. In der That ein sinniges und zugleich billiges Geschenk für's ganze Leben." [„Lehrerzeit. für Westf. und Rheinprov."]

Druck von C. Gundlach, Bielefeld.

Für die Gegenwart aber wird die Sammlung ihre Bezieher **über alle bedeutenderen pädagogischen Fragen auf dem Laufenden erhalten.**

Die Teilung der Arbeit ist auch für den Schulmann in wissenschaftlicher Beziehung Lebensbedingung geworden. Wer heut zu Tage in der Welt des Wissens und Könnens seinen Platz — und seis auch den bescheidensten — ausfüllen will, muß sich in ein möglichst kleines Gebiet vertiefen. Darüber kann ihm aber leicht der Blick von Bestrebungen und Errungenschaften anderer Sondergebiete abgelenkt werden. Ihn an der Hand kundiger Führer in nicht zu zeitraubender Weise davor zu bewahren, will sich die Sammlung zur Aufgabe stellen.

Aber auch die anwendbare und nützliche Seite des neuen Unternehmens mag besondere Erwähnung finden. In den zahlreichen amtlichen und außerordentlichen Konferenzen und Versammlungen tritt an jeden Lehrer von Zeit zu Zeit die Aufgabe heran, einen Vortrag halten zu müssen. Weit davon entfernt, eine Eselsbrücke bieten zu wollen, wird unsere Sammlung in nicht zu ferner Zukunft von selbst zu einem so reichen Stoffschatze anwachsen, daß zu jeder Frage der Schulwissenschaft darin Beiträge zu finden sein werden. Auch kann es vorkommen, daß bei einer Versammlung, zu der die Teilnehmer oft aus weiter Ferne gekommen sind, aus irgend einem Grunde kein Vortrag zur Stelle ist. In solchem Falle würde die Sammlung als jederzeit dienstfertige Nothelferin in die klaffende Lücke einspringen. Lehrer, welche sich zu irgend einer Prüfung vorbereiten, werden durch das Arbeiten zu diesem Zwecke zumeist gänzlich von den laufenden Tagesfragen der Schulwissenschaft abgezogen. Und doch wird in Prüfungen auch nach diesen Dingen gefragt. Da nun unterrichtet die Sammlung in knapper Form und ohne Erfordernis größeren Zeitaufwandes in jeder Hinsicht. Somit kann unser Unternehmen solchen Schulmännern von ganz besonderem Nutzen werden. Die Verlagshandlung darf darum wohl voraussetzen, daß ihr durch regelmäßig fortlaufenden Bezug der Sammlung seitens vieler Schulmänner die Fortsetzung des Unternehmens ermöglicht werde. Amtliche und nichtamtliche Vereinigungen und Bibliotheken sollten nicht verabsäumen, die Sammlung pädagogischer Vorträge zu beziehen, was bei dem außerordentlich niedrig bemessenen Preise leicht zu ermöglichen wäre. Erfordert zudem doch auch die Würde der Pädagogik das Vorhandensein und Fortbestehen einer selbständigen Sammlung fachlicher Vorträge, nachdem hierin fast alle Wissensgebiete vorangegangen sind.

Somit dürfte sich der Bezug unserer Sammlung aus vielfachen Gründen empfehlen.

Bielefeld und **Duisburg**, Frühjahr 1890.

Die Verlagshandlung:	Der Herausgeber:
A. Helmichs Buchhandlung. (Hugo Anders.)	**Wilhelm Meyer-Markau.**

Erschienen ist:

I. Band:

I. Heft: **Die ärztliche Ueberwachung der Schulen**, von Dr. med. Wasserfuhr. — **Ueber die ärztliche Beaufsichtigung der Schule**, von Dr. med. Scholz, 40 Pfg. — II. Heft: **Kaiser Wilhelm**, von Dr. K. Schneider. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens**, von Dr. H. Keferstein. 50 Pfg. — III. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule**, von Oskar Pache. — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen**, von A. Patuschka, 50 Pfg. — IV. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung**, von J. Greßler, 40 Pfg. — V. Heft: **Kaiser Friedrich**, von Dr. K. Schneider, 40 Pfg. — VI. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule**, von Ernst Blümel, 40 Pfg. — VII. Heft: **Die Schulbibelfrage**, von F. Mart[illegible] 50 Pfg. — VIII. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer**, von G. Helmcke, 5[illegible] IX. Heft: **Die Schulaufsicht, wie sie ist und was ihr noch fehlt**, v[illegible] Polack, 75 Pf. — X. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterrichte**, von G. [illegible] 40 Pfg. — XI. Heft: **Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzi[illegible] Schule — und wer soll ihn leiten?** Von Franz Groppler, 50 Pfg. [illegible] Heft: **Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelu[illegible] deutschen Volksschulpädagogik.** Von R. Rißmann, 50 Pfg.

Inhalt vom III. Bande, Heft 1: **Herbarts Lehrjahre.** Von Dr. E. von Sallwürk, großherzogl. Oberschulrat. Einzelpreis 60 Pf. Heft 2: **Adolf Diesterweg.** Von W. Bartholomäus, Rektor. 60 Pf.

Als Heft 4 erscheint demnächst: **Ueber eine neue deutsche Schule.** Vortrag von Hofrat Dr. W. Preyer, Professor in Berlin.

Das beste, solideste, preiswürdigste

PIANO

für den Lehrerstand liefert zu günstigsten Bedingungen

RUD. IBACH Sohn.

Hofpianoforte-Fabrikant Sr. Maj. des Kaisers.

BARMEN. Neuerweg 40.

Zum Abonnement empfohlen:

Lehrer-Zeitung

für Westfalen, die Rheinprovinz und die Nachbargebiete.

Mit Gratisbeilage

„Volks- und Jugendschriften-Anzeiger.“

Herausgegeben vom Vorstande des westf. Provinziallehrervereins.

Vierteljährlich 1 M., frei ins Haus 1 M. 15 Pf. bei der Geschäftsstelle in Bielefeld.

Erscheint am **1., 10.** und **20. jeden Monats.**

Die Lehrerzeitung vertritt frei und offen die Interessen der Lehrerschaft; sie steht unabhängig in jeder Beziehung da und erfreut sich der Unterstützung hervorragender Schulmänner sie scheut den Kampf, welchen stets sachlich zu führen sie bemüht ist, nicht. Gediegene Aufsätze, Mitteilungen, Besprechungen, Berichte über Parlamentsverhandlungen, eine sorgfältig zusammengestellte Vakanzenliste 2c. 2c. bilden den Inhalt des manchem Lehrer liebgewordenen Blattes. Die Vorstände des westfälischen und rheinischen Lehrerprovinzialvereins und verschiedene andere Vereine veröffentlichen in ihr ihre Mitteilungen 2c.

Volks- und Jugendschriften-Anzeiger.

Herausgegeben vom Vorstande des westfälischen Lehrerprovinzialvereins.

Erscheint nach Bedarf.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und die Geschäftsstelle in Bielefeld (nicht durch die Post).

Preis jährlich 1 Mark.

Anzeigen werden mit 25 Pfg. für die Zeile berechnet.

Plattdütsch Sünndagsbladd.

Ein eigenartiges Unterhaltungsblatt in **niederdeutscher Mundart. Erscheint 2 mal wöchentlich. Preis vierteljährlich 1 M.** (für die Abonnenten der Lehrerzeitung, welche das Blatt durch die Bielefelder Geschäftsstelle beziehen, **nur** 80 Pf.) Dasselbe hat große Verbreitung und viele Mitarbeiter gefunden. Es bietet eine gediegene Lektüre für Herz und Gemüt und bringt auch viel Stoff zu Vorträgen ernsten und heiteren Inhalts und sei allen Freunden des plattdeutschen Idioms angelegentlich empfohlen. **Anzeigen** werden mit 20 Pf. für die Zeile berechnet.

A. Helmich's Buchhandlung, Bielefeld.

(Hugo Anders.)

III. Band.] Juli 1890. [Heft 4.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben

von

Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3,60 M.

Eine

neue deutsche Schule.

Von

Hofrat Dr. phil. u. med. W. Preyer,

Universitäts-Professor in Berlin.

Bielefeld.

Verlag von A. Helmich's Buchhandlung.

(Hugo Anders.)

1890.

Einzelpreis 60 Pfg.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk. 60 Pfg.

Bestellungen nehmen sämmtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Plan der Sammlung.

Die Sammlung tritt mit dem 1. April in ihren dritten Jahrgang ein. Dieselbe hat sich — besonders in der Fachpresse — eines so ungeteilten Beifalles zu erfreuen gehabt, daß auch nicht eine abfällige Stimme darüber laut geworden ist. Im Gegenteil wurde allseitig betont, wie zeitgemäß das Unternehmen sei, und in wie hohem Grade es, zumal hervorragende Schulmänner daran mitarbeiten, geeignet ist, Wissenschaft und Arbeit der Erziehung und des Unterrichts zu fördern.

Auch für den neuen Jahrgang haben Lehrer aller Schulgattungen von der Universität bis zur Volksschule, sowie Schulverwaltungsbeamte aller Grade Beiträge in Aussicht gestellt, so daß die Sammlung für alle Kreise der gesamten Lehrerschaft des Anregenden und Belehrenden in Fülle bringen wird.

Von den Mitarbeitern dieses dritten Bandes nennen wir: Rektor Bartholomäus, Stadtschulinspektor Dr. Brandenberg, Dr. E. Esmarch, Dr. Ad. Meuser. Professor Jürgen Bona Meyer, Robert Rißmann, Stadtschulrat Dr. Rohmeder, Kreisschulinspektor Polack, Hofrat Professor Dr. W. Preyer, Oberschulrat Dr. von Sallwürk, Dr. Paul Schramm.

Der Plan der Sammlung ist der alte geblieben. Unser Unternehmen will darnach lediglich das sein, was sein Name besagt: eine **Sammlung pädagogischer Vorträge**. Demnach wird dasselbe mit keinem bereits bestehenden Unternehmen, weder mit irgend einer fortlaufend erscheinenden „Sammlung", noch mit einer der vielen Schulzeitungen in den Wettbewerb eintreten.

Was die Sammlung aber will, auf dem Erziehungs- und Unterrichtsgebiete zum ersten Male will, daß ist die Schaffung einer Sammelstelle für solche Vorträge, die allerdings vielfach Fragen vom Tage behandeln werden, die es aber nach Inhalt und Form wert sind, den Tag zu überdauern; die es wert sind, einem weiteren Kreise zugänglich gemacht zu werden, als dem zufälligen Zuhörerkreise, für den sie ursprünglich bestimmt waren.

Durch Abdruck in dem einen oder andern unserer etwa anderthalb hundert Schulblätter sind Vorträge solcher Art freilich auch vor dem gänzlichen Untergange bewahrt worden, nicht aber vor dem Verschwinden für die große Mehrzahl der Beteiligten. Es hieße einen bestimmten Tropfen im Meere suchen, einen gewissen Vortrag nach längerer Zeit aus dem Vielerlei der Lehrerpresse herauszufinden. — Auch als selbständige Schriftchen sind Vorträge von Schulmännern auf den Büchermarkt gekommen; aber wer weiß nach Jahresfrist noch davon?

Darum stellt sich unsere Sammlung die Aufgabe, solcher Verzettelung guter Vorträge vorzubeugen.

Dabei will sich die Sammlung keiner bestimmten Richtung der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft in den Dienst stellen; im Gegenteil wird es das Bestreben des Herausgebers sein, möglichst alle Richtungen zu Worte kommen zu lassen. Nur so wird es möglich werden, in der Sammlung das zeitweilige Leben und Streben auf dem Schul- und Erziehungsgebiete widerspiegeln zu lassen.

Bei Streitfragen sollen Vorträge über denselben Gegenstand von Vertretern entgegenstehender Standpunkte eingereiht werden.

Von vornherein verwahren sich darum Herausgeber und Verleger dagegen, als würden sie durch Aufnahme dieses oder jenes Vortrages in die Sammlung den darin vertretenen Standpunkt zu dem ihrigen machen. Für Verleger und Herausgeber giebt es in Bezug auf die Sammlung nur den einen Standpunkt, daß ihnen gute und bedeutende Reden und Vorträge von Vertretern aller Richtungen willkommen sind.

Somit wird im Laufe der Jahre jeder Schulmann und Erzieher sicher sein können, in der Sammlung über jede wichtigere Frage seines Faches in knapper Vortragsform mehrseitige Auskunft zu finden.

[Fortsetzung auf der 3. Umschlagseite.]

Eine neue deutsche Schule*)
nach Hugo Göring.

Von **Hofrat** Dr. phil. u. med. **W. Preyer,**
Universitäts-Professor in Berlin.

Das deutsche Volk hat vor nunmehr zwei Jahrzehnten durch siegreiche Kämpfe es zu der mit unsäglicher Geduld ersehnten Einigkeit nach außen und nach innen gebracht. Es hat mit einer in der Weltgeschichte sonst nicht vorgekommenen Einstimmigkeit seiner Stämme und Fürsten dem mächtigsten seiner Könige die Kaiserkrone auf das Haupt gesetzt und von dem Augenblick an rastlos an der Festigung seines Landes, an dem Ausbau seiner inneren Verfassung gearbeitet.

In vieler Hinsicht ist Großes erreicht, viele Einrichtungen für die Wohlfahrt des ganzen Volkes sind getroffen, kein Land hat eine solche Armee, aber die Armee der Kleinen, die Armee der Zukunft hat nicht die nötige Fürsorge erfahren. Hier ist dem deutschen Kaiserstaat noch eine große, ja die größte Aufgabe zur Lösung übrig geblieben. Nicht blos für die jetzige Generation, sondern noch mehr für die heranwachsende muß ein so mächtiges Volk wie das deutsche vor allem Sorge tragen. Unsere Kinder werden unsere Richter sein, sie sind die Stützen der Größe Deutschlands, sie sind die künftigen Säulen des Reichs, auf denen das ganze mit dem Blute Tausender erkaufte Gebäude in Zukunft ruhen wird. Die Erziehung und Unterweisung unserer Söhne bildet daher gegenwärtig nicht nur eine wichtige, sondern geradezu die wichtigste innere Frage, und es ist darüber schon soviel geschrieben und gesprochen worden, daß man meinen sollte, es müsse endlich damit besser werden.

---

*) Bei dem wachsenden Interesse an der Errichtung einer neuen Schule in dem Sinne des hier nach einem Stenogramm redigirten Vortrages, welchen ich am 5. Februar 1890 im Lette-Verein in Berlin gehalten habe, ist natürlich, daß viele Anfragen und Zuschriften verschiedener Art an mich gerichtet wurden, welche mehr für den Urheber des ganzen Planes der neuen deutschen Schule, Herrn Dr. Hugo Göring bestimmt sind. Derselbe ist zugleich Schriftführer des Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulreform „Die neue Deutsche Schule" und stets bereit Auskunft zu geben und Beitrittserklärungen anzunehmen. Seine Adresse ist: Nollendorfplatz 1, Berlin W.

W. Preyer.

Von den verschiedensten Seiten, von Fachmännern und Laien, sind wiederholt in mehr oder minder zutreffender Weise die Mängel der gegenwärtigen Schulen von den Volksschulen hinauf bis zu den Hochschulen dargelegt worden, ohne daß ihnen bisher in einer alle oder nur die Mehrzahl befriedigenden Weise hätte abgeholfen werden können. Im Besondern werden die Schulen, welche für die Universitäten und damit den höheren Staatsdienst, den ärztlichen Beruf und Verwandtes vorbereiten sollen, von Berufenen und Unberufenen getadelt.

Ich will mich auch hier auf diese beschränken. Die Klagen über die thatsächlich zum großen Teil veralteten humanistischen Gymnasien wollen nicht verstummen, und dabei sind sie gerade für die Söhne höherer Stände bestimmt, für die Knaben, deren Väter am leichtesten im Reichstag, in den Landtagen, in den Regierungen, die Initiative ergreifen könnten.

Während die Armeeverwaltung jederzeit jedem Verbesserungsvorschlage sich zugänglich erwies, einsichtsvoll und kritisch immer aus dem Guten das Bessere, aus dem Besseren das Beste ausschied und anwendete, kann ein Gleiches von der Unterrichtsverwaltung nicht gesagt werden, obwohl sie ebenfalls einsichtsvoll und sorgfältig prüft. Sie kann nicht das als zweckmäßig anerkannte Neue ohne weiteres anwenden, weil hier die Verhältnisse viel zu kompliziert sind und die oberste Schulbehörde zugleich die öffentliche Gesundheitspflege und andere Medizinalangelegenheiten, sowie den Kultus einschließlich seiner Gesetzgebung, zu verwalten hat. Es bleibt deshalb zu wenig Zeit und Kraft für die Reorganisation des Schulwesens im gegenwärtigen Ministerium übrig.

Die von mir gegen die jetzigen humanistischen Gymnasien erhobenen Bedenken lassen sich nach ihrem Inhalt in vier Gruppen ordnen.

Erstens muß ich sehr tadeln die mangelhafte Körperpflege, die zu geringe Berücksichtigung der Entwickelung des Muskelsystems, der Nerven, Knochen, Gelenke u. s. w. Es fehlt an Zeit und Lust zu körperlichen Bewegungen wie schwimmen, reiten, laufen, radfahren u. s. w. und durch die Vernachlässigung der gehörigen Pflege des Körpers (einschließlich der nervösen Centralorgane) in frischer Luft gerade in den für die ganze Entwicklung wichtigsten Jahren des Lebens wird der ganze Organismus, und dadurch die spätere geistige Thätigkeit, die Verstandesfunktionen wie das Gemütsleben, notwendig beeinträchtigt. Denn es giebt keine Funktion ohne organisches Substrat, und wenn das letztere nicht von normaler Beschaffenheit, nicht ganz gesund und gehörig geübt ist, kann auch die erstrebte höhere Bildung nicht die erwünschte, die richtige, die harmonische sein. Das Gehirn aber kann nur ganz gesund und gehörig geübt sein, wenn der übrige Körper es auch ist, ganz abgesehen davon, daß noch zur wahrhaften Bildung außer der geistigen Bildung auch die Pflege des Körpers und der ganzen äußeren Erscheinung, die sichtbare Anständigkeit gehört. Wohl weiß ich, daß glücklicherweise viele Eltern durch fortdauernde Rücksichtnahme auf ihre Söhne außerhalb der Schulstunden dem allgemein gefühlten Übelstande entgegenarbeiten, indem sie

zum Beispiel die in bedenklicher Weise zunehmende Lesesucht der Gymnasiasten im Hause, das ganz ungehörige lange Sitzen an der heißen Lampe, die Beteiligung an den Vergnügungen Erwachsener in öffentlichen Lokalen mit Erfolg untersagen, aber die meisten Eltern haben nicht Zeit und auch nicht die Macht, ihre Söhne gehörig zu kontrolieren, und passend im Freien zu beschäftigen. Daher zum großen Teil die physischen Mängel der Gymnasialabiturienten.

Die amtliche Statistik über die Universitäten hat bewiesen, daß die dauernd untauglichen, welche ganz vom Militärdienst befreit bleiben, unter den Studirenden um mehr als 3 Prozent zahlreicher sind als bei denen, welche andere Schulen besucht haben; ebenso nimmt die Muskelschwäche und die Kurzsichtigkeit in beängstigender Weise zu. Die Anzahl der aus der Studentenwelt ausgehobenen Soldaten ist zwar größer im Verhältnis, als die aus dem Handwerkerstande und den Arbeiterkreisen ausgehobene Anzahl, aber die Qualität der ersteren steht weit zurück gegen die der letzteren. Die Ansprüche an die Tüchtigkeit zum Kriegsdienst sind geringere. Die Einjährigfreiwilligen sind zum fünften oder zum vierten Teil kurzsichtig, von den Dreijährigen nur ein minimaler Bruchteil. Die Einjährigen haben auch nicht die Körperkräfte wie die Dreijährigen durchschnittlich, und die prozentische Anzahl der zeitlich Untauglichen, welche zurückgestellt werden müssen, ist erheblich größer bei den Einjährigen als bei den Dreijährigen, wie amtliche statistische Ermittelungen ergeben haben. Es muß die Ursache dieses ungünstigen Verhältnisses zum teil in der Schule gesucht werden, wie ich bereits in meinem Buche „Biologische Zeitfragen" (Berlin 1889 H. Paetel) nachwies.

Die Ausflüge und Spiele, welche von den Lehrern organisiert werden, bleiben weit zurück hinter dem, was nötig ist. In allen Kreisen stimmt man auch darin überein, daß mehr für die Gesundheitspflege geschehen muß in dem Gebäude des Gymnasiums selbst als jetzt geschieht. Die Ventilation, Heizung und Beleuchtung und die Subsellien lassen in den meisten Gymnasien noch zuviel zu wünschen übrig.

Zweitens ist durch die mangelhafte Erziehung der Sinne, die in den Gymnasien meistens nur ganz nebensächlich betriebene Übung der Hand, die Einschränkung des Zeichnenunterrichts es dahin gekommen, daß weitaus die Mehrzahl der als reif in das Leben oder auf eine Hochschule entlassenen Zöglinge der humanistischen Gymnasien sich durch manuelle Ungeschicklichkeit auszeichnet. Die schon erwähnte Kurzsichtigkeit der Schüler, zum teil durch Lesen und Schreiben bei schlechter Beleuchtung, zum teil durch Krummsitzen, mangelnde Gelegenheit, in der Jugend lange und oft in die Ferne zu sehen, und andere Mängel der Schule verursacht, macht überhaupt den Jüngling schon weniger tauglich zu mancherlei Leistungen. Die erst in der Neuzeit nach der von Professor Biedermann gegebenen Anregung durch die rührige Thätigkeit des Abgeordneten von Schenckendorff hier und da durch die Einführung fakultativen Handfertigkeitsunterrichts bekämpfte Vernachlässigung aller und jeder Handarbeit

führt noch den besonderen Übelstand mit sich, daß alle diejenigen Berufsarten, deren Vorbereitung nicht ausschließlich auf Bücherstudium beruht, zu kurz kommen. Die Notwendigkeit für den Arzt, beim Auskultieren, Perkutieren, Touchieren, Palpieren und chirurgischen Operieren seine Sinne, und zwar außer dem Gesichtssinn sein Gehör, und ganz besonders seinen Tastsinn zu üben, erfordert ein frühzeitiges Anfangen der Erziehung der Sinne und der Hand als eines wesentlichen Bestandteiles des Jugendunterrichts. Und ganz abgesehen vom Arzt ist es für jeden Beruf von dem allergrößten Nutzen, gut sehen, gut hören, gut tasten, gut zeichnen, kurz: beobachten zu können und mit der Hand geschickt zu sein.

Drittens ist ein mit Recht oft wiederholter Vorwurf gegen die jetzigen Gymnasien der, daß sie undeutsch oder wenigstens nicht deutsch genug sind. Trotz der deutschen Aufsätze der Schüler und der patriotischen Reden der Lehrer bei einigen festlichen Anlässen pflegen sie doch nicht den vaterländischen Sinn in der Weise, wie eine echte deutsche Schule es thun müßte, und die jetzigen Schulen es thun könnten, in denen fremdländischen Dingen der Zeit und der Intensität des Unterrichts nach die erste Stelle eingeräumt ist. Die altgriechische und römische Geschichte, die griechische und lateinische Grammatik, überhaupt die Übersetzung altklassischer Schriftsteller steht höher als die deutsche Geschichte. Der letzte große Krieg vom Jahre 1870/71, die ganz besonders für unsere Jugend als Unterrichtsgegenstand geeignete Geschichte der Befreiungskriege treten zurück gegen den peloponnesischen Krieg, die deutschen Aufsätze zurück gegen die lateinischen Exercitien und Extemporalien, und regelmäßige Unterrichtsstunden in der Kunst des deutschen Vortrags fehlen ebenso, wie solche in der Heimatskunde im Freien. So ist schließlich der Abiturient besser auf anderen Gebieten, als auf dem bewandert, auf das es in unserer Zeit ankommt. Vor allem wollen wir, daß unsere Söhne korrekt, dialektfrei deutsch reden, deutsch fühlen und es sehr früh begreifen lernen, was es heißt, ein Deutscher im vollen Sinne des Worts zu sein.

In den Schulen Frankreichs wird der französische Knabe vor allem zum Franzosen, in denen Englands der englische vor allem zum Engländer erzogen und ihm schon sehr früh ein starkes Nationalgefühl innerhalb der Schule selbst eingepflanzt, wenn er es nicht schon von Haus aus mitbrachte.

Viertens wird jeder, der sich, wie es mir vergönnt war, Jahrzehnte lang als akademischer Lehrer, als Examinator und Freund unserer jetzigen Universitätsjugend bemüht hat, die Lücken im Wissen und Können der zur Hochschule entlassenen Gymnasialschüler nach besten Kräften auszufüllen, bestätigen, daß sie einseitig sind und bedeutend an geistiger Anpassungsfähigkeit im Lebenskampf eingebüßt haben, es sei denn, daß durch gehörige Ausnutzung der Freistunden und Ferien in der wirklichen Welt ein heilsames Gegengewicht gefunden wurde. Durch die übertriebene philologisch-grammatische Schulung, durch das Wörterlernen und die Überschätzung

der Buchstaben wird geradezu die Fähigkeit, den Wert des Realen zu würdigen, beeinträchtigt, die Gelehrigkeit vermindert. Die thatsächlich durch nichts zu ersetzende Ausbildung des Intellekts bei dem Erlernen einer fremden Sprache, die aber besser französisch als lateinisch wäre, wird auf unseren jetzigen Gymnasien mit Unrecht als die einzig durchführbare, weil allein bewährte, hingestellt. Jahrelange, gründliche Untersuchungen des Werdeganges seelischer Entwicklung beim Kinde*) haben mich gelehrt, daß unabhängig von dem Sprachunterricht die reine Anschauung des Wirklichen zum mindesten von derselben Bedeutung ist und sehr wesentlich charakterbildend wirkt. Die Beobachtung kleiner Kinder, ehe und während sie sprechen lernen, hat mich zu der Erkenntnis geführt, daß die Denkthätigkeit schon ohne alle Sprachkenntnis einen ziemlich hohen Grad erreichen kann, und die pädagogische Verwertung dieser Thatsache scheint mir von großer Wichtigkeit zu sein. Wenn die Anschauung, die sinnliche Wahrnehmung von Naturkörpern und Kunstprodukten, die Funktionen des Vergleichens, welche jedes Kind schon sehr früh bethätigt, verwertet würden, um methodisch das Herausfinden der Ähnlichkeiten verschiedener Dinge und der Verschiedenheiten ähnlicher Dinge zu fördern, so würde jedenfalls die Ausbildung der Urteilskraft des Kindes einen ungleich festeren Boden erhalten und zu viel besseren Resultaten führen, als die grammatische Schulung jemals zu zeitigen vermag. Nicht als wenn letztere dadurch vollständig ersetzt werden könnte, aber jene erstere von der Spracherlernung weniger abhängige Methode des Denkenlernens, welche an das Konkrete sich hält und dem Formalismus nur eine sekundäre Bedeutung einräumt, hat außerdem wie gesagt noch den großen Vorzug, sehr früh charakterbildend zu wirken. Denn es wird durch die Notwendigkeit, bewußt Vergleichsmerkmale aufzufinden und zu kombinieren, nicht allein die Sinnesthätigkeit, und die unmittelbar mit ihr verbundene Gehirnthätigkeit ganz anders geübt, als es durch irgend welche Wortunterscheidung möglich ist, sondern auch das Vermögen des Kindes zu unterscheiden besser entwickelt. Denn wenn es gut wirkliche Gegenstände, Mienen, Geberden unterscheidet im Gegensatz zu Buchstaben und gehörten Wörtern, dann wird es leichter dazu gebracht, selbständig zu urteilen, weniger auf citierte Autoritäten sich zu verlassen als auf die eigene Wahrnehmung, dann meint es nicht blos, sondern ist überzeugt, und kann für seine Überzeugung mit größerer Bestimmtheit eintreten. Hierin sehe ich einen sehr wesentlichen Faktor der Charakterbildung durch den naturhistorischen und den naturwissenschaftlichen Unterricht.

Sehr häufig wird der Beruf verfehlt auch bei denen, die das Gymnasium ganz absolviert haben, weil ihnen dieser Wahrnehmungsunterricht fehlt und sie deshalb nicht in die Welt wie sie heute ist, passen. Der zu weit getriebene und zu früh begonnene Unterricht in den alten fremden Sprachen und die vernachlässigte Übung des Muskelsystems und der Sinne, also die drei vorigen vielbeklagten Übelstände wirken zusammen mit dem

*) Die Seele des Kindes. 3. Auflage. Leipzig, (Fernau.)

vielen Wortwissen, den Studenten ungeeignet zu machen für irgend welchen praktischen Beruf. Ein solcher Unterricht paßt nur für Gelehrte, welche Professoren werden wollen, besonders für Sprachforscher, aber schon nicht mehr für die höheren Beamten. Andere Gegenstände erscheinen viel passender, ihn geeignet zu machen für die Ergreifung der verschiedenen Berufsarten, die das Leben bietet. Zuerst Unterweisung in der Muttersprache, dann die Naturlehre und Naturkunde. Wie außerordentlich wertvoll ein gründlicher Unterricht in der Naturlehre ist, wissen die Wenigsten. Die Beschäftigung mit der Wirklichkeit, mit der Natur, muß das Kind notwendig von den schädlichen Illusionen dünkelhafter vorzeitiger Gelehrsamkeit abhalten und führt es viel leichter zum Guten als die Vertiefung in die Bücher. So wichtig also, so unentbehrlich die Spracherlernung ist und ihre Durchdenkung, schon weil sie allein die Bildung höherer Begriffe ermöglicht, so ist sie doch nicht der einzige Weg auf dem wir das Kind zur höheren Bildung emporheben können und sollen.

Aber wir müssen nicht allein rügen was nicht gut ist, sondern auch thatsächlich bessern. Das wollen fast alle, auch die besten Freunde des Gymnasiums. Nur sehr wenige wollen an dem Gymnasium, wie es jetzt ist, festhalten.

Von großer Wichtigkeit ist, daß wir gerade auch in den Kreisen der Gymnasiallehrer selbst und bei vielen gründlichen Kennern der jetzigen Schulen eine immermehr wachsende Zustimmung finden und daß die oberste Unterrichtsbehörde namentlich seit 1882 immer mehr den drängenden Forderungen der neuen, großen Zeit durch weise Verfügungen gerecht zu werden bemüht ist. Die Freispiele werden begünstigt, die Lehrer in der Hygiene unterrichtet, überhaupt die Ausbildung der Lehrer zeitgemäß reformiert, mehr Rücksichten auf den physischen Menschen genommen, aber mit alledem kann die jetzige bevorzugte Schule, das humanistische Gymnasium, doch nicht von Grund aus umgewandelt werden, sodaß an die Stelle der philologischen Schulung eine der Gegenwart und Wirklichkeit besser entsprechende Bildung unseren Söhnen und damit den künftigen höheren Beamten zu teil würde, ohne gleichsam das ganze Knochengebäude des Gymnasiums zu erneuern. Es ist aber nicht möglich und wäre nicht wünschenswert, das Gymnasium mit einem Male abzuschaffen, denn man hätte nicht sogleich etwas besseres an die Stelle zu setzen.

Ein alles Notwendige umfassender, zusammenhängender, durchführbarer Vorschlag ist nicht zu finden unter den vielen Reformplänen. Die meisten Reformfreunde klammern sich an Einzelheiten. Durch noch so viele Änderungen des Schulplanes im Einzelnen, noch so viele einzelne Konzessionen an die Vertreter des Realismus könnte aber keinenfalls das Gymnasium mit dem altsprachlichen Unterricht im Vordergrunde den modernen Anforderungen entsprechen, deshalb streben wir dahin, eine neue Schule neben dasselbe zu stellen und wollen damit zeigen, wie man auf anderem Wege als dem bisher üblichen eine moderne Bildung herbeiführen kann. Derjenige treffliche Mann, welcher den Plan dazu vollständig vor fast acht Jahren

schon ausgearbeitet hat, der durch praktisch und theoretisch mit der größten Gründlichkeit betriebene pädagogische Studien, eine eiserne Arbeitskraft und einen ungewöhnlichen Lebenslauf dazu besonders befähigt ist, ihn durchzuführen, ist mein verehrter Freund Dr. Hugo Göring. In der von ihm herausgegebenen Zeitschrift „Die neue deutsche Schule“ einer Monatsschrift für Begründung einer dem Zeitbedürfnis entsprechenden Jugendbildung, wird dieser neue Schulplan in einer Reihe von vorzüglichen Abhandlungen seit dem September vorigen Jahres ausführlich dargelegt.

Ich will im folgenden einige der wesentlichen Eigentümlichkeiten dieser Schule mit den Worten ihres Urhebers zusammenstellen. Die ausführliche Begründung, und die Widerlegung von Einwänden findet man in der erwähnten Monatsschrift, an welcher hervorragende Schulkenner mitarbeiten und welche von dem Professor von Esmarch, dem Landtagsabgeordneten und Gymnasialdirektor Schmelzer, dem Schulrat Bauer und mir zusammen mit Dr. Göring herausgegeben wird. Hier handelt es sich zunächst darum, ein möglichst allgemeines Interesse für diese wahrhaft neue und deutsche Schule zu erwecken.*)

Die „Deutsche Schule“ soll vorläufig als Privatinstitut ins Leben treten. Sie muß auf dem Lande in gesunder Gegend errichtet werden und zunächst Söhne aus den Familien höherer Stände aufnehmen, bis dereinst die Verhältnisse eine weitere Ausdehnung auf alle Volksklassen gestatten. An das Schulgebäude schließt sich ein größeres Garten- und Landgebiet in der Nähe eines Flusses und Waldes an. Mit der Schule ist Landwirtschaft verbunden.

Der theoretische Unterricht wird nur vormittags erteilt. Häusliche Aufgaben fallen weg. Deutsche Aufsätze, Arbeiten in fremden Sprachen und andere schriftliche Übungen werden in der Klasse ausgeführt und treten zeitweise an die Stelle des mündlichen Unterrichts, damit der Schüler unabhängig arbeiten, seine Kraft sammeln, seine Zeit einteilen lerne und täglich über einen von Geistesarbeit freien Nachmittag verfüge. Censuren werden dem Schüler nicht erteilt, damit das Ehrgefühl nicht auf falsche Bahnen gelenkt wird. Bei Vergehen, die als Ausnahme gelten müssen, gegen Wahrhaftigkeit und Pflichttreue, zu der die „Deutsche Schule“ ihre Zöglinge auf das strengste erziehen will, wird dem Schüler ein Rügezeugnis ausgehändigt, welches er seinen Eltern vorzulegen hat. Außerdem wird innerhalb der Schule von jedem Lehrer über jeden Schüler regelmäßig und genau Bericht erstattet. Den Eltern wird Kenntnis davon gegeben. Das Hospitieren ist zu jeder Zeit gestattet und wird den Eltern besonders empfohlen. Öffentliche Prüfungen sind ausgeschlossen als trügerisches Mittel zur Feststellung der Leistungsfähigkeit bei Schülern

---

*) Vergl. die soeben erschienene Schrift „Die neue deutsche Schule. Ein Weg zur Verwirklichung vaterländischer Erziehung.“ Von Dr. **Hugo Göring.** Leipzig, 1890. Verlag von R. Voigtländer. Dieses Buch, dessen Widmung Se. Exc. der preußische Kultusminister Herr Dr. von Goßler angenommen hat, behandelt in 12 Kapiteln den oben besprochenen Gegenstand.

und bei Lehrern. Über die Zulassung von einer niederen Stufe zu einer höheren entscheidet die Wertschätzung der Schülerarbeit eines Halbjahres, nicht der Zufall einer Tagesprüfung. An Stelle der Ferien treten die Ausflüge und Reisen. Der Ersatz einer Erholung von naturwidriger Überbürdung wird durch regelmäßige Verteilung von Geistes- und Körperarbeit überflüssig gemacht. Wo aber in Folge allzu großer Entfernung der Schüler von ihren Eltern das Bedürfnis nach Festigung des Bandes zwischen Eltern und Kindern entsteht, da soll in der heißen Zeit der Unterricht zwei Monate lang ausgesetzt werden, Ostern und Pfingsten je acht, Weihnachten vierzehn Tage lang. In dieser Freizeit sollen sich die Schüler dem Leben ihrer Angehörigen ganz widmen können und deshalb in keiner Weise mit Arbeiten belastet werden, die ihnen den Genuß der „Ferien" verkümmern. Was die Knaben in dieser Frist des Aufenthaltes in einer anderen Umgebung verlernen und vergessen, das können sie bei der Schwungkraft des jugendlichen Geistes rasch und mit frisch gesteigerter Aufmerksamkeit nachholen.

Die Lehrer, welche vorbildliche Gestalt und Gewandtheit haben, beteiligen sich möglichst viel an den Jugendspielen und Militärübungen der Schüler, um mit deren Interessen zu verwachsen und für sich selbst ein gesundheitförderndes Gegengewicht gegen anstrengende Gehirnhätigkeit zu finden, vor allem aber um die Gefahr der Abirrung in Gelehrteneinseitigkeit zu vermeiden. Ebenso besuchen die Lehrer mit den Schülern den Gottesdienst, damit kein Zwiespalt in der Entwicklung des religiösen Geistes innerhalb der Anstalt hervortritt.

Die „Deutsche Schule" strebt vor allem darnach, religiöse Gesinnung, strenges Pflichtgefühl, Wahrhaftigkeit und Vaterlandsliebe zu pflegen Dieses Ziel kann nicht durch theoretischen Unterricht allein erreicht werden, sondern durch täglich neue Anforderungen an den praktischen Willen des Kindes. Solchem Zwecke dienen in erster Linie Militärübungen mit ihren unschätzbaren Veranstaltungen zur Gewöhnung an strenge Pflichttreue, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Gehorsam und Geistesgegenwart. Ebenso soll durch die vorwiegende Betonung der Militärübungen die Selbständigkeit des Charakters angebahnt werden. Die Jugendspiele geben die beste Gelegenheit, die Eigenart des Schülers in ihren sonst verborgenen Zügen aufzudecken. Da die körperlich geeigneten Lehrer an den Jugendspielen möglichst viel teilnehmen, so können sie weit mehr, als im theoretischen Unterricht möglich ist, auf Begründung eines gegenseitigen Verhältnisses wirken, welches auf Wahrhaftigkeit, Offenheit und begründetem Vertrauen beruht. Gerade hierbei kann die Zuverlässigkeit des Charakters gesichert werden. Die täglich wiederkehrenden Militär- und Turnübungen weisen überdies den Zögling auf die täglich neue Gegenwart mit ihren für jeden Einzelnen in besonderer Richtung stets neuen Anforderungen an seine Leistungskraft hin und hindern ein Träumen und Streben in's Allgemeine, wodurch so oft der angeborene auf das Ideale gerichtete Sinn auf Abwege gelenkt wird. Zu der thatkräftigen Frische und Unmittelbarkeit in der Leistung dessen,

was der gegenwärtige Augenblick erfordert, tritt in dem späteren theoretischen Unterricht die Darbietung der Kenntnis von den gegenwärtig bestehenden, geschichtlich gewordenen Verhältnissen in Staat, Gesellschaft und Kirche. Dieses stetige Leben in der Gegenwart soll vor Abirrung in eine Phantasiewelt schützen, die bei schwachen Naturen einen schmerzlicher Zwiespalt zwischen dem Innenleben und der Wirlichkeit hervorruft, bei willensstarken Individuen aber zu einem Staat und Gesellschaft gefährdenden Kampfe gegen das Bestehende anreizt.

Durch die körperlichen Übungen, den Handfertigkeitsunterricht und die Garten- und Landarbeiten sollen die Muskeln gekräftigt und zu Kunstleistungen geübt, die Sinne geschärft, die Nerven und das Gehirn widerstandsfähig erhalten werden, damit dieses in späterer Zeit höheren Anforderungen genügen kann.

Es sollen daher regelmäßig die Nachmittage mit Turnen, Militärübungen, Hand-, Garten- und Landarbeiten ausgefüllt werden.

Im Turnen werden die dänisch-schwedischen „Geschmeidigkeitsübungen" ohne Turngerät bevorzugt. Zu den Übungen im Exerzieren tritt der Unterricht im Fechten mit Rappier, Säbel, Stoßdegen und Bajonett. Schießübungen mit der Flinte werden durch den Gebrauch des Bogens und der Armbrust unterstützt, damit die Sicherheit des Auges und der Hand individuell erhöht wird. Mit den älteren Schülern wird die Ausführung eines Manövers mit Nachtlager versucht.

Zu der geordneten Körperpflege tritt im Sommer der täglich wiederkehrende Unterricht im Schwimmen, im Winter regelmäßiger Eislauf. Daran reihen sich die Jugendspiele, insbesondere Wettlaufen und Ringen. Verfügt die „Deutsche Schule" über die nötigen Mittel, so soll Segeln, Rudern, Radfahren und Reiten betrieben werden. Den Anforderungen an Gewandtheit im persönlichen Verkehr entspricht der im Winter zu erteilende Tanzunterricht.

Die Handarbeiten umfassen Tischlern, Drechslern, Flechten, Buchbinderei und Eisenarbeiten. Durch derartige Thätigkeit sollen die Schüler eine selbsterarbeitete Einsicht in die Bedeutung des Handwerks gewinnen, um später vor der einseitigen, oft hochmütigen Überschätzung des theoretischen Wissens bewahrt zu bleiben, andrerseits auf die vielleicht einer Individualität angemessene praktische Lebensaufgabe hingewiesen zu werden. Außerdem wird durch Anfertigung einfacher physikalischer Apparate, technischer Instrumente und verschiedenartiger Modelle, sowie durch Versuche in der Nachahmung des Druck- und Kopierverfahrens der theoretische Unterricht in Physik, Chemie, Technologie und Geographie unterstützt. Durch Garten- und Landarbeiten soll die Kenntnis der Pflege von Obst, Blumen, Getreide gewonnen werden. Jeder Schüler bearbeitet sein eigenes Beet und Landstück. Auch bei dem Obstbau wiederholt sich die Arbeit des Schülers an einem Baume oder mehreren ihm allein zugewiesenen Bäumen.

Je nach dem Vermögen der Anstalt wird mit der Landwirtschaft eine mehr oder weniger ausgedehnte Viehzucht verbunden. Die Pflege des Kleinviehs und Geflügels übernehmen die Schüler unter gewissen-

hafter Aufsicht. Dadurch soll die Pflichttreue in besonderer Richtung geübt werden. Auch hierin läßt sich wieder eine Individualisierung durchführen.

Außerdem beleben Ausflüge und Anschauungsmittel im weitesten Sinne den theoretischen Unterricht. Möglichst häufig besuchen die Schüler die nächste Umgebung, um die räumliche Ausdehnung von Landgebieten, Flüssen und Seen zu messen. Mit geodätischen Übungen werden Beobachtungen auf dem Gebiete der Zoologie, Botanik, Mineralogie und Geologie verbunden und oft wochenlang fortgesetzt. Die Lehrer, welche diese Ausflüge leiten, müssen sich vorher mit allen Einzelheiten des Bezirkes, den sie den Schülern vorführen sollen, genau bekannt gemacht haben und in den Punkten, die ein tieferers theoretisches Verständnis erfordern, die Schüler gut vorbereiten.

In Anknüpfung an den Unterricht in Physik, Chemie, Technologie, Geographie und in den kaufmännischen Fächern, besuchen die Schüler Handwerkstätten, Fabriken, Schiffswerfte, Kauffahrtei- und Kriegsschiffe, Eisenwerke, Handelshäuser, die den inländischen und überseeischen Handel zeigen, Eisenbahnanlagen, Telegraphen- und Postanstalten. Bei einer so vielseitigen Einsicht in das wirkliche Leben können bei dem Schüler nicht so viele Fehlgriffe in der Wahl seines Berufes vorkommen, wie es bei der sonst üblichen Fernhaltung von der Anschauung und Nachahmung der praktischen Berufsarbeiten der Fall ist.

Die allen Schülern der „Deutschen Schule" gemeinsamen Ausflüge werden in den beiden oberen Abteilungen durch Reisen in große Städte und fremde Länder erweitert. Sprachliche, handelswissenschaftliche, geographische, welt- und kunstgeschichtliche Interessen sollen dadurch bei den Schülern geweckt und der Unterricht durch lebensvolle Anschauung erweitert werden.

Dauernd als Anschauungsmittel unterstützen den Unterricht in der Zoologie ein Aquarium und Terrarium zur Beobachtung des Lebens und der Entwicklung der Lurche und Kerfe. Bei Anwendung des Mikroskops wird auch die Entwicklung des Hühnchens im Ei verfolgt. Die Veranstaltungen zur Veranschaulichung des Naturlebens können durch Anlage eines Fischteiches nebst Vorrichtung für künstliche Fischzucht erweitert werden. Naturgegenstände aller Art werden von den Schülern gesammelt und in den besten Mustern aufgestellt. Dem Unterrichte in Welt-, Kultur- und Kunstgeschichte dienen Photographieen, Gypsabgüsse, Pläne und Modelle.

Schulfeste mit Reden, Deklamationen, dramatischen Darstellungen und musikalischen Vorträgen eines Schüler-Orchesters werden an den Geburtstagen Seiner Majestät des deutschen Kaisers und des Landesherrn und zur Erinnerung an den Frieden von 1871 gefeiert.

Wie die Individualität des Schülers bei den Militärübungen und Jugendspielen besonders scharf hervortritt, so ist sie auch noch in der Verwaltung seines Eigentums zu beobachten. Bei dem Streben der „Deutschen Schule" nach Heranbildung selbständiger Charaktere will sie ihn an die frühzeitige Verwaltung eigenen Besitzes gewöhnen. Jeder

Schüler hat deshalb seine eigene Kasse, aus der er die Ausgaben für Anschaffung von Rohmaterial, Handwerkszeug, Kleidung und Reparaturen aller Art bestreitet. Er ist verpflichtet, genau Buch zu führen, und kann sich unter angemessener Leitung rechtzeitig an den richtigen Gebrauch des Geldes gewöhnen. Demselben Zwecke, jeden Schüler für sich selbst verantwortlich zu machen, in seinen äußeren Besitz vom Mitschüler abzuschließen und von jedem erziehlich zwecklosen Zwange zu befreien, entspricht die Einrichtung der „Deutschen Schule", daß jeder Schüler in seiner Klasse sein eigenes Pult mit Tischplatte zum Schreiben, Zeichnen und zu naturwissenschaftlichen Versuchen besitzt. Ebenso hat jeder Schüler seine eigene Ausrüstung für Militärübungen, seine eigenen Werkzeuge für Hand-, Garten- und Landarbeit, sowie einen Korkschutz zum Gebrauche beim Segeln und Rudern. Überdies bleiben alle von einem Schüler im Schul- und Handfertigkeitsunterrichte gelieferten Arbeiten dessen Eigentum.

Die erste Stufe der „Deutschen Schule."

(Vom sechsten bis vierzehnten Jahre.)

Im ersten Schuljahre werden die Knaben vorwiegend im Garten, auf dem Lande, in der Schulwerkstätte und mit Tierpflege beschäftigt. Die bei dieser Thätigkeit gewonnenen Erfahrungen werden täglich anfangs in je einer Stunde, später in je zwei und drei Stunden des Vormittags durch theoretischen Unterricht verarbeitet. Auf jeden Lehrgegenstand kommen 25 Minuten und eine Ruhepause von 5 Minuten. So gelangt das Kind zu den ersten Grundlagen der Botanik und Zoologie, zu einer elementaren Einsicht in das Leben der Pflanze und des Tieres. Durch die Tierpflege gewinnt es zugleich feste Vorstellungen von Pflicht und Verpflichtung. Im Zusammenhange mit dieser Gesammtthätigkeit und der daraus gewonnenen Erkenntniß wird im Kinde eine lebensvolle Vorstellung von Gott als Vater und Erhalter des Ganzen geweckt. Als Ausgangspunkt zur Begründung geographischer Einsicht wird die vielseitige Bekanntschaft mit dem Schulgebäude und dem daran grenzenden Garten- und Landgebiet genommen. Einfache Erzählungen, die sich für ein gesund phantasievolles Kind eignen, nichts krankhaft Phantastisches enthalten, das kindliche Gemüt nicht überreizen und die kindliche Furcht nicht erregen, befestigen den gewonnenen Vorstellungskreis.

Die bei allen diesen Veranstaltungen des Unterrichts vorkommenden einfachen Zahlen-, Raum- und Zeitverhältnisse werden als Elemente des Rechnens und als Vorstufe der Raumlehre dem Kinde zum Bewußtsein gebracht. Dazu kommen die ersten gering ausgedehnten Versuche im Zeichnen. Außerdem werden einige Lieder eingeübt, die bei Ausflügen und auf Märschen gesungen werden können.

Im zweiten Schuljahre wird Lesen und Schreiben begonnen. Vom zweiten bis achten Schuljahre wird der Unterricht im Sinne des ersten Schuljahres fortgesetzt. Der naturkundliche und exakten aturwissenschaftliche Unterricht, der sich an die Arbeiten im Garten und auf dem Lande an-

schließt, daneben der Unterricht in Kultur- und Weltgeschichte, der im Zusammenhange mit den Handfertigkeits- und Militärübungen steht, bildet die Grundlage des ganzen Schulsystems auf der ersten Stufe.

Die religöse Gesinnung wird durch lebensvolle Vorführung religiöser Charaktere herangebildet, wie das alte und neue Testament solche darbieten. Epische und dramatische Bearbeitungen der biblischen Stoffe sollen das Verständniß des Bibeltextes fördern. Nachdem im zweiten Schuljahre die Schöpfungsgeschichte erzählt und Charakterbilder von den Patriarchen und Richtern vorgeführt worden sind, wendet sich der Unterricht zum Leben Jesu, anfangs nach Marcus, später nach Matthäus und Lukas. Daran schließt sich die Apostelgeschichte und eine möglichst anschaulich ausgeführte Darstellung der christlichen Lehre nach den Evangelien. In Anknüpfung an die Grundsätze des Christentums und an die zehn Gebote wird die Gesetzgebung der Gegenwart, insbesondere das Strafgesetz des deutschen Reiches in seinen Grundzügen zur Kenntnis gebracht. Den Religionsunterricht unterstützt der Besuch der Kirche, dem eine jedesmalige Vorbereitung vorausgeht. Im letzten Schuljahre tritt der besondere Religionsunterricht bei dem Geistlichen als Vorbereitung für die Konfirmation ein. Auf dieser Stufe wird nur ein Auszug aus der Bibel in verbesserter Übersetzung gestattet.

Der Unterricht in den Naturwissenschaften soll klare Vorstellungen vom Leben der Pflanze und des Tieres entwickeln und die Elemente der Mineralogie, Geologie, Chemie und Physik darbieten. Der Unterricht in der Botanik soll auf die Beziehungen derselben zur Zoologie weisen. Die Zoologie soll zur Lehre vom Bau, vom Leben und von der Pflege des menschlichen Körpers führen. Wenn das Kind monatelang vom Augenblick der Einsenkung des Kornes in die Erde bis zum Tage des Schnittes der reifen Ähre die Entwicklung des Kornes beobachtet, fast täglich einen neuen wachsenden Keim in seiner Gestaltung verfolgt, mit dem Messer zerschnitten, mit bloßem Auge und unter dem Vergrößerungsglase betrachtet hat, so hat es auf dem einfachsten und natürlichsten Wege der Erkenntnis eine Menge von Thatsachen des Naturlebens erfaßt, die den Unterricht in der Pflanzenphysiologie vorbereiten. Wie die Entwicklung des Getreides, so wird das Wachstum der Gräser und Bäume, ebenso die Entwicklung der niederen Tiere, die das Schulaquarium enthält, dem Kinde zum Bewußtsein gebracht. Im letzten Schuljahre werden die Elemente der Lehre von den Lebensvorgängen des menschlichen Körpers besprochen. An die Grundlage des naturkundlichen Unterrichts schließen sich die Elemente der Geographie, des Rechnens und der Raumlehre an. Der Schüler, der sich in der ersten Klasse im Hause, Garten und Felde umgesehen hat, macht Ausflüge in die Umgebung, verfolgt den Lauf eines Flusses, umgeht, überfährt und mißt die umliegenden Gewässer, besteigt die umliegenden Hügel und Berge, deren räumliche Ausdehnung er berechnen lernt. Auf demselben Wege gewinnt er die erste Kenntniß von der geometrischen Gestaltung der Erdoberfläche und eignet sich die einfachsten Thatsachen der Planimetrie an. Punkt, Linie, Winkel, Dreieck nebst den

weiteren geometrischen Begriffen muß er bei diesen Anschauungsübungen kennen gelernt haben, ehe er im theoretischen Unterricht über den Zusammenhang des Ganzen belehrt wird. Auch die Raum- und Zeitmessung, besonders die Maßeinheiten werden dem Schüler auf den Ausflügen erklärt: Minute, Stunde, Meter, Kilometer, Quadratkilometer, Kubikmeter. Ein lebensvoll gewonnenes Erinnerungsbild muß die Grundlage aller dieser Begriffe ausmachen. Darauf baut sich der Unterricht im Rechnen und in den Anfängen der Mathematik, die mit den einfachsten Formen der arithmetischen Reihen und mit den Grundlagen der Stereometrie abgeschlossen wird. In gleicher Weise werden die Anfangsgründe der Physik und Chemie gewonnen. Die Schüler, welche im Handarbeitsunterrichte den Hobel gebraucht haben, sich in der Bildung von Flächen geübt, ein Lineal und einen einfachen Tisch angefertigt, im täglichen Verkehr mit diesen Gegenständen Formkenntniß und Augenmaaß gewonnen haben, machen den Versuch, aus Bausteinen eine Mauer zu errichten; sie lernen dabei die einfachste Anwendung des Senklotes, der Wasserwage und des Brecheisens, als einarmigen Hebels, kennen. Dadurch gewinnen sie die erste Kenntnis von den Grundgesetzen der Mechanik, deren elementaren Ausbau der Unterricht fortsetzt. In die Elemente der Chemie werden sie durch einfache Metallarbeiten eingeführt, bei denen sie die Veränderung der Körper durch Wärme und die Zusammensetzung der Stoffe aus Elementen erkennen.

An die geographische Betrachtung der nächsten Umgebung können in der einfachsten Form geschichtliche Erörterungen geknüpft werden. Dieses führt auf die Frage nach der Entstehung und Entwicklung des Ackerbaues und Gewerbes im Kulturleben der Völker. Hiermit ist die Anknüpfung an einfache Mitteilungen von dem Leben der ältesten Kulturvölker gegeben. Mit den Erzählungen von dem Nomadenleben alter Völker verbindet man Schilderungen von den Sitten der noch lebenden Kulturvölker. Die Geschichte der Patriarchen, der Perser und Germanen bildet dabei den Mittelpunkt der Darstellung. Alles, was derartige Mitteilungen veranschaulichen kann, wird dem Schüler möglichst vielseitig vor Augen gebracht.

Die Frage nach der Entstehung des Schulhauses führt auf die Frage nach der Entstehung des Ortes, in dessen Nähe die Schule errichtet ist. Die wichtigsten Gebäude des Ortes, insbesondere die Kirche, die Schule und das Gerichtsgebäude regen die Frage nach der Verfassung des Ortes an und führen auf die Grundbegriffe der gesellschaftlichen und staatlichen Ordnung, als deren Vertreter der Landesfürst die nächste Teilnahme erregt. In diesem Sinne wird die Aufmerksamkeit der Schüler auf das Leben des Landesfürsten gelenkt. Charakterzüge aus dem Leben und der Familie desselben werden dem Schüler vorgeführt und erweitern seine kleine Geisteswelt zur Teilnahme an dem ihm nächstliegenden Ganzen. Dabei lernt der Schüler die geographischen, gewerblichen und Kulturverhältnisse des Landes kennen, welches sein Landesfürst beherrscht.

Von diesem wird zum deutschen Kaiser übergegangen, dessen Lebensbild den weiteren Interessenkreis des Schülers bildet. Damit wird die Geographie Deutschlands verbunden, welche zugleich die Gewerbe- und Kulturverhältnisse des Landes umfaßt. Die Geschichte des deutsch-französischen Krieges von 1870—1871 erweitert die Kenntnis von der politischen Lage Deutschlands. Man geht von dem Orte aus, an dem sich die „Deutsche Schule" befindet, verfolgt auf der Karte den Weg bis Berlin und begleitet die Märsche des deutschen Heeres bis Paris und zur Loire. Daran schließen sich kulturgeschichtliche Mitteilungen über den Landes- und Volkscharakter von Deutschland und Frankreich. Darauf wird die Geschichte der Befreiungskriege, der Reformation und des dreißigjährigen Krieges, die Geschichte der deutschen Kaiser und die Geschichte Preußens behandelt. Die Verfassung des deutschen Reiches muß dabei jeder Schüler gründlich kennen lernen. Endlich wird eine übersichtliche Darstellung der Entwicklung Europas im Zusammenhange mit der Geographie Europas gegeben. In kurzer Übersicht lernen die Schüler die übrigen Erdteile kennen und werden mit den wichtigsten Eisenbahnlinien und Seewegen bekannt gemacht.

Dem Unterrichte in der deutschen Sprache dienen alle Lehrfächer zur Herbeiführung der Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck. Es werden deshalb dem Realunterrichte die besten Lehrbücher zu Grunde gelegt, die als Lesebücher im Unterrichte benutzt werden können. Neben den Lehrbüchern werden Einzeldarstellungen und Charakterbilder aus der deutschen Geschichte, Völkerschilderungen, mustergiltige Darstellungen des Pflanzen- und Tierlebens eingeführt. Auf Grund der Lektüre werden die Schüler an Fertigkeit im freien Vortrag gewöhnt. Die schriftlichen Übungen beginnen mit Briefen und gehen zu einfachen wiederholenden Darstellungen der bereits gründlich behandelten Lehrstoffe über. Grammatik wird nicht in selbständigen Lehrstunden, sondern nur in Anknüpfung an Rede und Lektüre behandelt. Außerdem werden leichte dramatische Stücke eingeübt, auf der unteren Stufe dramatisierte Märchen, später leichte Kinderdramen.

Unterricht im Zeichnen haben alle Schüler vom sechsten Jahre an. Die einfachsten Anfänge des Modellirens und Malens treiben die besonders Befähigten.

Auch am Singen nehmen alle Schüler teil. An diesen Unterricht schließt sich nach besonderer Begabung die Beschäftigung mit Musik in der Weise an, daß ein Zusammenspiel auf verschiedenen Instrumenten angestrebt wird, damit ein Schüler-Orchester die Feier der Schulfeste erhöhen und die Märsche der Schüler beleben kann.

Nach Abschluß des ganzen Schulkursus wird den Schülern eine möglichst umfassende Einsicht in das Wesen, den Zweck, die Vorzüge und Nachteile, die ökonomische und soziale Stellung der Berufsarten gegeben, zu denen die Schüler von der besuchten Lehrstufe aus mit größtem Nutzen für die Gesellschaft und die Entwicklung der eigenen Individualität übergehen können.

Fremde Sprachen.

Nur denjenigen Schülern, welche die Schule über die erste Abteilung hinaus besuchen, wird Unterricht in zwei fremden Sprachen erteilt.

Die englische Sprache als die dem Deutschen nächstliegende und für die Zukunft wichtige Weltsprache wird vom zehnten Lebensjahre an betrieben. Das erste Jahr umfaßt nur Übungen im mündlichen Ausdruck, Sprechübungen, die sich an die Gegenstände in Haus, Hof, Garten und Feld anschließen. Mit dem zweiten Jahre beginnen Übungen im Schreiben und Lesen. Von der Übersetzung deutscher Märchen wird zu kleinen Erzählungen, später zu zusammenhängenden, den Realunterricht unterstützenden Darstellungen übergegangen. Die Schüler üben den freien Vortrag in englischer Sprache. An den Schulfesten wird ein leichtes englisches Kinderdrama vorgetragen.

Der Unterricht im Französischen beginnt im zwölften Lebensjahre des Schülers. Anfangs wird nur gesprochen, nach einem halben Jahre geschrieben und gelesen. Die Lektüre geht von leichten Erzählungen zu Darstellungen von Stoffen des Realunterrichts über. Vorträge in französischer Sprache und Aufführungen leichter französischer Dramen fördern die Sicherheit im Sprechen.

Die zweite Stufe der „Deutschen Schule."

(Vom vierzehnten bis sechzehnten Jahre.)

Die zweite Stufe führt den Knaben durch die Interessenwelt des kaufmännischen Lebens, welches äußere Ordnung heranbildet, den Sinn für das Praktische weckt und den Blick über die Scholle erweitert.

Der Vormittagsunterricht wird auf vier Stunden ausgedehnt. Nach jeder Stunde tritt eine Pause von fünfzehn Minuten ein.

Auf dieser Stufe werden die Handelsfächer, kaufmännisches Rechnen, Buchführung und Handelskorrespondenz in deutscher, englischer und französischer Sprache als Ausgangspunkt betrachtet. Dazu kommen die Anfangsgründe der Volkswirtschaftslehre, Gesetzeskunde der Gegenwart nach bereits vorhandenen Leitfäden, die Elemente der chemischen und physikalischen Technologie, deren Aneignung durch nachahmendes Experimentieren, durch Anfertigung naturwissenschaftlicher Apparate während des Handarbeitsunterrichtes und durch den genügend vorbereiteten Besuch von Fabriken unterstützt wird.

Außerdem wird der Unterricht durch Mineralogie, Völkerkunde, Tier und Pflanzengeographie im Anschluß an Sammlungen überseeischer Erzeugnisse erweitert. Die Mathematik wird bis zur Trigonometrie und zu Gleichungen ersten Grades fortgeführt. Belehrung über den Zeitwert des Geldes in den verschiedenen Kulturstaaten knüpft sich an den Unterricht in Arithmetik und kaufmännischem Rechnen.

Die Einführung in die neuere deutsche Litteratur wird durch die Lektüre einiger Gesänge aus Wilhelm Jordans „Sigfridsage", des „
von Gustav Freytag, kleinerer Dichtungen von Felix Dahn und vom

von Schack vermittelt und mit den „Epischen Briefen“ von Wilhelm Jordan abgeschlossen. Deutsche Aufsätze behandeln die in allen Lehrfächern sich darbietenden Stoffe. Übungen im freien deutschen Vortrag werden fortgesetzt. An den Schulfesten werden Dramen wie Schillers „Wallensteins Lager“ von den Schülern aufgeführt.

Im Religionsunterrichte werden das Johannes-Evangelium und die Briefe von Paulus und Jakobus erklärt.

Deutsche Geschichte wird in zusammenhängender Darstellung wiederholt. Daneben werden Gustav Freytags „Bilder aus der deutschen Vergangenheit“ gelesen. Die Verfassung Deutschlands wird erklärt.

Die Geschichte der neueren englischen Litteratur wird nach einem englischen Lehrbuche behandelt. Außerdem unterstützt die Lektüre naturwissenschaftlicher Lehrbücher in englischer Sprache den Realunterricht. Freie Vorträge in englischer Sprache werden versucht. Ein leichtes englisches Drama wird zur Aufführung gebracht.

Im Französischen wird neuere Litteraturgeschichte nach einem französischen Lehrbuche gelesen. Gedichte in französischer Sprache werden deklamiert. Ein leichtes neueres französisches Drama wird bei einem Schulfeste aufgeführt.

Denjenigen Schülern, welche sich dem Kaufmannsstande widmen, wird nach Bedürfnis Unterricht im Spanischen oder Italienischen sowie in Stenographie erteilt.

Zum Zeichnen tritt technisches Zeichnen. Malen und Modellieren wird von den besonders befähigten betrieben.

Der Unterricht in der Musik wird je nach persönlicher Begabung fortgesetzt.

Am Schluß des Schulkursus wird eine Übersicht über die Berufsarten gegeben, in die der Einzelne eintreten kann.

Die dritte Stufe der „Deutschen Schule.“

(Vom sechzehnten bis zwanzigsten Jahre.)

Der Vormittagsunterricht wird auf fünf Stunden ausgedehnt. Eine Pause von fünfzehn Minuten folgt nach jeder Lehrstunde, nach der dritten eine von dreißig Minuten.

Der Religionsunterricht umfaßt Bibelkunde, Kirchengeschichte und eine vergleichende Darstellung der Weltreligionen.

Der Unterricht in den Naturwissenschaften (Grundgesetze der Physik und Chemie mit Einschluß der allgemeinen Thatsachen der Astronomie und Geologie, Biologie und Gesundheitslehre) wird durch Lektüre deutscher, englischer und französischer Lehrbücher von hervorragendem Werte vermittelt. Auf diese Weise sollen die Schüler angeleitet werden, gute Werke zu verstehen, um zu selbständigen Studien in späterer Zeit befähigt zu werden. Ein Schulbuch „Die Naturwissenschaft der Gegenwart in Einzeldarstellungen hervorragender Forscher“ faßt die allgemein verständlichen Arbeiten unserer Klassiker der Naturwissenschaft zusammen.

Mathematik wird bis zur analytischen Geometrie und zu den Elementen der Differenzialrechnung fortgeführt.

Neueste Geschichte Deutschlands und der außerdeutschen Staaten wird mit besonderer Sorgfalt vorgetragen. Ein Schulbuch „Geschichte Deutschlands im neunzehnten Jahrhundert nach den Meistern der Geschichtsschreibung“ ergänzt den Vortrag des Lehrers. Die Lektüre eines Geschichtswerkes von H. von Sybel wird außerdem empfohlen.

Deutsche Kunst- und Kulturgeschichte wird im Zusammenhange mit der Lektüre eines durch anschauliche Darstellung geeigneten Lehrbuches behandelt.

Deutsche Litteraturgeschichte wird im Zusammenhange bis zur Gegenwart vorgetragen. Daneben werden Dichtungen von Lessing, Goethe, Schiller, Freytag, Dahn, Schack und Jordans „Nibelunge“ gelesen. Von Shakespeare werden einige Dramen in der Übersetzung erläutert, da das Verständnis dieses Dichters durch eine meisterhafte Übersetzung weit mehr gefördert wird als durch mühselige Arbeit an dem Original.

Ein Schulbuch „Deutsche Dichter der Gegenwart in Lebensschilderungen und abgeschlossenen Musterbeispielen aus ihren Werken“ soll den Unterricht in der neueren Litteraturgeschichte unterstützen. Deutsche Aufsätze, Vorträge und Aufführungen von Dramen werden auch von dieser Stufe gefordert.

An den Unterricht in der deutschen Litteraturgeschichte knüpft sich die Einführung in die Dichterwerke der alten Griechen und Römer, welche den Schülern in den besten Übersetzungen dargeboten werden. Soweit es die Zeit gestattet, lesen die Schüler Homers Odyssee und Ilias, Aischylos, Sophokles, Euripides und die Geschichtswerke des Tacitus, insbesondere dessen „Germania“ in den Übersetzungen von W. Jordan, Mähly und Bötticher. Daran schließt sich eine möglichst anschauliche und durch Nachbildungen aller Art zu belebende Darstellung der griechischen und römischen Staaten-, Kultur- und Kunstgeschichte. Dichterische Bearbeitungen antiker Stoffe dienen der Veranschaulichung der Verhältnisse im Kulturleben der Alten.

Der Geschichte des klassischen Altertums folgt die der orientalischen Völker in gedrängter Darstellung.

Im Englischen wird eine Dichtung von Dickens, zur Ergänzung des Unterrichts in der Physik und Chemie eine Monographie von John Tyndall, und zur Erweiterung der Kenntnisse in der Anatomie und Physiologie je ein Lehrbuch derselben mit vielen Abbildungen gelesen.

In französischer Sprache werden Charakterbilder aus der Litteratur des neunzehnten Jahrhunderts gelesen. Freie Vorträge in beiden fremden Sprachen werden regelmäßig gehalten, ebenso schriftliche Arbeiten in denselben angefertigt.

Außerdem wird in den letzten zwei Jahren die italienische bis zur Sicherheit im Sprechen eingeführt, jedoch nur fakultativ.

Zeichnen, Malen und Musik werden fortgesetzt.

Die zum Samariterdienst nötige Handfertigkeit wird be geübt.

Am Schluß des Schulkursus wird eine Übersicht über die verschiedenen Berufsarten gegeben, für welche Universität und Polytechnikum vorbereiten.

Griechische und lateinische Sprache.

Diejenigen Schüler, welche Theologie oder Philologie studiren wollen, werden vier Jahre lang im Griechischen, drei Jahre lang im Lateinischen unterrichtet. Im Griechischen soll das Verständnis von Homer's „Odyssee" im Lateinischen das Verständnis des Livius erzielt werden.

Soviel über den Plan. Daß derselbe sich eines großen Beifalls im Publikum erfreut, ist Thatsache. Sehr hochgestellte Männer haben sich günstig über ihn geäußert, desgleichen eine große Zahl von Pädagogen.

Der Haupteinwand, den man gegen denselben erhoben hat, ist die Kostspieligkeit des Unternehmens. Dieser Grund ist kein durchschlagender, denn es wird überhaupt mehr für Schulen ausgegeben werden müssen, als bisher in Deutschland der Fall war. Die Stadt New-York giebt dreimal so viel für ihre Schulen aus als Berlin. Cincinnati hat 1882 drei und ein halb Millionen Mark nur für seine Schulen ausgegeben und zählte damals nur dreimal hunderttausend Einwohner. Die ungeheuren Summen, welche in England für Waisenhäuser und Arbeiterwohnungen freiwillig gespendet werden, lassen uns hoffen, daß auch in Deutschland, wo es wahrlich nicht an edeldenkenden Begüterten fehlt, ein paar hunderttausend Mark bald vorgestreckt werden werden, um eine neue deutsche Schule zu bauen und einzurichten.*)

Einer der vorzüglichsten Kenner der Elektricitätslehre hat in seinem classischen Werke darüber die Äußerung gethan, das elektrische Licht könne niemals wegen der Kostspieligkeit seiner Herstellung im Großen zur Beleuchtung Verwendung finden, und wenige Jahre später war schon die elektrische Beleuchtung von Städten eingeführt worden. Als man mit Segelschiffen den atlantischen Ozean durchkreuzte, glaubte man noch nicht an die Möglichkeit, ihn mittelst der Dampfer in acht Tagen zu durchqueren. Die Eisenbahnwagen haben die altmodischen Reisekutschen zu großen Seltenheiten gemacht und kosten enorme Summen. Und so wird es auch mit den Schulen gehen. Das Bessere verdrängt das weniger gut Angepaßte, das Neue das Veraltete, das Heimische das Fremde, ganz gleich, ob es mehr kostet oder nicht, wenn es nur mehr leistet, sich besser bewährt und den zukünftigen Verhältnissen sich besser anpaßt.

Mahnend sieht auf uns das zwanzigste Jahrhundert mit der Frage, ob wir unsere Pflicht thun auf diesem wichtigsten Gebiete fortschreitender Kulturentwicklung. Versäumen wir diese, zögern wir noch lange, dann

*) Wenige Wochen nach diesem Vortrage stiftete eine hochherzige deutsche Frau ein Capital von fünfzigtausend Mark nebst den Zinsen zur Einrichtung einer neuen deutschen Schule nach dem vorgetragenen Plan. W. P.

läßt sich eine große soziale Gefahr schwerlich abwenden; denn daß die Arbeiterfrage, welche sich jetzt immer mehr in den Vordergrund der Interessen drängt, fest zusammenhängt mit der Schulfrage, wird nur derjenige noch bezweifeln können, welcher von der einen oder von der andern oder beiden nichts weiß.

Keine Summe ist zu groß, die der Staat für die Ausbildung der Kinder zu patriotischen, pflichttreuen, monarchisch gesinnten, wahrhaft gebildeten und kräftigen Männern verwenden kann. Auf keinem Gebiete des Staatshaushaltes ist Sparsamkeit übler angebracht als auf diesem, auf keinem eine Steigerung der regelmäßigen Ausgaben dringender erforderlich. Es kann durch nichts dieser Einwand thatsächlich begründet werden, daß gegen die Errichtung der neuen deutschen Schule ihre große Kostspieligkeit entscheide. Ist sie aber davon nur abhängig, ist es allein eine Geldfrage, welche hier vorliegt, dann ist die Errichtung der neuen deutschen Schule gesichert und nur noch eine Frage der Zeit. Dann wird sie selbst nur noch zu zeigen haben, daß sie lebensfähig ist, daß sie Bedingungen der Dauer in sich trägt, und imstande ist, alle anderen Schulen zu überflügeln.

Ich kann nach allem, was mir von den Leistungen anderer Schulen bekannt geworden ist, nicht einen Augenblick daran zweifeln. Doch möchte ich zum Schlusse gerade mit Rücksicht auf diesen Punkt hervorheben, in wiefern eine Konkurrenz der neuen deutschen Schule der Zukunft mit den gegenwärtigen humanistischen Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, Realschulen, Bürgerschulen, Privatschulen, Fachschulen, Gewerbeschulen, Handelsschulen, u. s. w. zu einem guten Resultate auch äußerlich führen kann.

Es ist selbstverständlich, daß ohne irgend welche Berechtigung die Zöglinge der neuen deutschen Schule, deren übrigens mehrere schon angemeldet wurden noch ehe das Gebäude da ist, mit den Abiturienten der anderen nicht wetteifern können. Nun aber bedarf es nur der ausdrücklichen Erklärung seitens der Eltern oder Vormünder vor dem Eintritt in die zweite Stufe, daß man die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst, bei dem in die dritte Stufe, daß man dem Zögling die Reife, wie sie das Abiturientenexamen der humanistischen Gymnasien bietet, zu verschaffen wünsche, um beidesfalls ihn zur Ablegung der betreffenden Prüfungen vollkommen befähigt zu machen. Bewährt sich die neue deutsche Schule, dann kann es ihr ebensowenig wie anderen Privatschulen an der Zuerkennung der ersterwähnten Berechtigung fehlen, bezüglich der letzterwähnten muß aber besonders betont werden die Thatsache, daß in immer wachsender Anzahl Abiturienten von Realgymnasien, welche kein Griechisch gelernt haben und als reif entlassen worden, nachträglich innerhalb eines Jahres oder fünf viertel Jahren Griechisch lernen und dann sich auch die Reife eines humanistischen Gymnasiums erwerben. So gut solches bei den jetzt bestehenden Schulen möglich ist, wird es bei der neuen Schule möglich sein. Keinenfalls darf wegen der noch fehlenden Berechtigungen ihre Lebensfähigkeit in Zweifel gezogen werden, denn es giebt glücklicherweise

Eltern genug, welche das Glück ihrer Kinder nicht blos von einem solchen Scheine abhängig machen.

Auch interessieren sich so viele Freunde der Schulreform für „Die neue Deutsche Schule“, daß die Hoffnung einer baldigen Verwirklichung des Planes unabhängig von allen Verbesserungen an den bestehenden Schulen, nicht unberechtigt erscheint.

Für die Gegenwart aber wird die Sammlung ihre Bezieher **über alle bedeutenderen pädagogischen Fragen auf dem Laufenden erhalten.**

Die Teilung der Arbeit ist auch für den Schulmann in wissenschaftlicher Beziehung Lebensbedingung geworden. Wer heut zu Tage in der Welt des Wissens und Könnens seinen Platz — und seis auch den bescheidensten — ausfüllen will, muß sich in ein möglichst kleines Gebiet vertiefen. Darüber kann ihm aber leicht der Blick von Bestrebungen und Errungenschaften anderer Sondergebiete abgelenkt werden. Ihn an der Hand kundiger Führer in nicht zu zeitraubender Weise davor zu bewahren, will sich die Sammlung zur Aufgabe stellen.

Aber auch die anwendbare und nützliche Seite des neuen Unternehmens mag besondere Erwähnung finden. In den zahlreichen amtlichen und außerordentlichen Konferenzen und Versammlungen tritt an jeden Lehrer von Zeit zu Zeit die Aufgabe heran, einen Vortrag halten zu müssen. Weit davon entfernt, eine Eselsbrücke bieten zu wollen, wird unsere Sammlung in nicht zu ferner Zukunft von selbst zu einem so reichen Stoffschatze anwachsen. daß zu jeder Frage der Schulwissenschaft darin Beiträge zu finden sein werden. Auch kann es vorkommen, daß bei einer Versammlung, zu der die Teilnehmer oft aus weiter Ferne gekommen sind, aus irgend einem Grunde kein Vortrag zur Stelle ist. In solchem Falle würde die Sammlung als jederzeit dienstfertige Nothelferin in die klaffende Lücke einspringen. Lehrer, welche sich zu irgend einer Prüfung vorbereiten, werden durch das Arbeiten zu diesem Zwecke zumeist gänzlich von den laufenden Tagesfragen der Schulwissenschaft abgezogen. Und doch wird in Prüfungen auch nach diesen Dingen gefragt. Da nun unterrichtet die Sammlung in knapper Form und ohne Erfordernis größeren Zeitaufwandes in jeder Hinsicht. Somit kann unser Unternehmen solchen Schulmännern von ganz besonderem Nutzen werden. Die Verlagshandlung darf darum wohl voraussetzen, daß ihr durch regelmäßig fortlaufenden Bezug der Sammlung seitens vieler Schulmänner die Fortsetzung des Unternehmens ermöglicht werde. Amtliche und nichtamtliche Vereinigungen und Bibliotheken sollten nicht verabsäumen, die Sammlung pädagogischer Vorträge zu beziehen, was bei dem außerordentlich niedrig bemessenen Preise leicht zu ermöglichen wäre. Erfordert zudem doch auch die Würde der Pädagogik das Vorhandensein und Fortbestehen einer selbständigen Sammlung fachlicher Vorträge, nachdem hierin fast alle Wissensgebiete vorangegangen sind.

Somit dürfte sich der Bezug unserer Sammlung aus vielfachen Gründen empfehlen.

Bielefeld und **Duisburg**, Frühjahr 1890.

Die Verlagshandlung:	Der Herausgeber:
A. Helmichs Buchhandlung. (Hugo Anders.	**Wilhelm Meyer-Markau.**

Erschienen ist:

I. Band:

I. Heft: **Die ärztliche Ueberwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr. — **Ueber die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, 40 Pfg. — II. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein. 50 Pfg. — III. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache. — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, 50 Pfg. — IV. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, 40 Pfg. — V. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, 40 Pfg. — VI. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel, 40 Pfg. — VII. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, 50 Pfg. — VIII. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer,** von G. Helmcke, 50 Pf. IX. Heft: **Die Schulaufsicht, wie sie ist und was ihr noch fehlt,** von Fr. Polack, 75 Pf. — X. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterrichte,** von G. Schulze, 40 Pfg. — XI. Heft: **Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wer soll ihn leiten?** Von Franz Groppler, 50 Pfg. — XII. Heft: **Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.** Von R. Rißmann, 50 Pfg.

III. Band.] August 1890. [Heft 5.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3,60 M.

Die neueren Bestrebungen zur Verbesserung des Unterrichts in der deutschen Sprachlehre.

Von

E. Wilke,
Lehrer in Köslin.

Bielefeld.
Verlag von A. Helmich's Buchhandlung.
(Hugo Anders.)
1890.

Einzelpreis 60 Pfg.

Die neueren Bestrebungen zur Verbesserung des Unterrichts in der deutschen Sprachlehre.

Von

E. Wilke,

Lehrer in Köslin.

Der Unterricht in der deutschen Sprachlehre umfaßt nach den „allgemeinen Bestimmungen“ Satz-, Wort- und Wortbildungslehre; indes wird unter Sprachlehre häufig auch noch die Lehre von der Rechtschreibung mit verstanden, welche ich daher auch in den Kreis meiner Betrachtung ziehen werde. Die Vorschläge, die neuerdings für die Umgestaltung dieses Unterrichtszweiges gemacht sind und über die ich Ihnen*) einen Überblick verschaffen möchte, betreffen hauptsächlich drei Punkte:

I. Reinigung des grammatischen Stoffes von allem, was für die Volksschule entbehrlich oder unverständlich ist;

II. Verwertung der so gewonnenen Zeit und Kraft für praktische Übungen im richtigen Sprechen und Schreiben, sowie für gründlichere Einführung in den Geist unserer Sprache;

III. Die Verwendung von „Sprachheften“ in der Schule.

I.

Wer heutzutage Verbesserungen auf dem Gebiete der Pädagogik vorschlägt, muß von vornherein darauf gefaßt sein, daß ihm ein geschichts- und bücherkundiger Mann nachweisen wird, schon lange vor ihm hätten andere dasselbe gefordert oder wenigstens angedeutet und gemeint. So ist es mit den Herbart-Zillerschen, Jungeschen, Biedermannschen u. v. a. Vorschlägen gegangen. Ist nun auch einerseits die Forderung berechtigt, daß jeder, der mit Verbesserungsvorschlägen an die Öffentlichkeit tritt, sich erst gründlich mit der Geschichte der Pädagogik vertraut mache, damit er selber wisse, in welchen Punkten er sich an die Altvorderen anreiht, so ist es doch andererseits nicht zu billigen, daß allzu freigiebig das Wort angewendet werde: „Das Gute, das der und der bringt, ist nicht neu, und das Neue, das er bringt, ist nicht gut.“ Ich meine: das relativ Neue, d. h. das für die Schulen der betreffenden Zeit Neue, in ihnen noch nicht gänzlich Verwirklichte, ist ebenso freudig zu begrüßen, als wäre es eine funkelnagelneue Erfindung.

*) Der Vortrag wurde im Ksliner Lehrerverein gehalten.

Darum kann ich denen nicht zustimmen, welche in jüngster Zeit, jenes Wort anwendend, Professor Kerns Verdienst um die Verbesserung des grammatischen Unterrichts auf ein sehr geringes Maß haben beschränken wollen. Am weitesten ist in dieser Richtung wohl Herr Lehrer Dittmar-Nürnberg gegangen, welcher für einen Vortrag für die XXVIII. Allg. Deutsche Lehrerversammlung (Augsburg 1889) den Leitsatz aufgestellt hat: „Die Reformen des Prof. Franz Kern entsprechen meistenteils dem Zwecke der Volksschule nicht und sind für dieselben ohne größere Bedeutung."

Prof. Kerns Vorschläge sind in den letzten Jahren so vielfach in Vereinen und Schulzeitungen besprochen worden, daß ich sie hier nur kurz anführen will. Ihre Begründung in einem Vortrage zu geben, wäre ohnehin unmöglich; wer diese haben will, muß Kerns Schriften selbst studieren.*) Was er durchführen möchte, ist im wesentlichen Folgendes:

1. Der Satz ist der sprachliche Ausdruck eines Gedanken mit Hilfe eines finiten Verbs; dieses ist der Träger des Gedankens;
2. die „verwirrende Lehre von der Kopula" ist aufzugeben;
3. ebenso die Unterscheidung von Hilfsverben und eigentlichen Verben;
4. der Begriff der Präpositionen ist zu beschränken auf die „ursprünglich Raumverhältnisse angebenden, mit dem Kasus eines Nomens verbundenen Wörter, welche mit Verbis und Nominibus komponiert werden können." (Die deutsche Satzlehre, S. 87.)
5. Die Unterscheidung von nackten und bekleideten, zusammengezogenen Sätzen, verkürzten Nebensätzen ist aufzugeben; der Infinitiv mit „zu" ist als Satzglied anzusehen, auch wenn er noch nähere Bestimmungen bei sich hat.
6. Als Objekt ist nur die nähere Bestimmung des Prädikats durch einen Accusativ anzusehen. Die Unterscheidung von Objekten, adverbialen Bestimmungen, präpositionalen Objekten falle fort; es genügt, zu reden von Bestimmungen des Prädikats, des Substantivs (Attribute) und der adjektivischen und adverbialen Wörter. Erst bei der genaueren Betrachtung der Nebensätze (Tertia!) wird es nötig, die Bestimmungen von Ort, Zeit, Ursache, Zweck u. s. w. zu unterscheiden.
7. Wünschenswert erscheint es Professor Kern, daß auch der Begriff des „Artikels" aufgegeben und der bestimmte Artikel als unbetontes hinweisendes Fürwort, der unbestimmte als Zahlwort angesehen werde.

Es ist fast zum Verwundern, daß diese Vorschläge nicht freudigere Aufnahme und schnellere Durchführung in dem Bereiche der Volksschule gefunden haben; denn durch ihre Aufnahme kann sicherlich der gramma-

*) 1. Die deutsche Satzlehre. Eine Untersuchung ihrer Grundlagen. 1883. — 2. Zur Methodik des deutschen Unterrichts. 1883. — 3. Zur Reform des Unterrichts in der deutschen Satzlehre 1884. — 4. Grundriß der deutschen Satzlehre. — 1885. 5. Zustand und Gegenstand. 1886. — 6. Leitfaden für den Anfangsunterricht in der Deutschen Grammatik. 1888. Sämtliche Schriften sind in der Nicolaischen Verlags-Buchhandlung in Berlin erschienen.

tische Unterricht sehr vereinfacht und erleichtert werden. Ein Beispiel mag das erläutern. Es soll der Satz zerlegt werden: Mit liebreicher Teilnahme und frommem Sinn spricht der Förster über die gegenwärtige Bedrängnis."*) Nach unserer landläufigen Art der grammatischen Analyse hat hier der Schüler zu sprechen: „Das Ganze ist ein zusammengezogener erweiterter Satz; „der Förster" ist das Subjekt, „spricht" das Prädikat; „mit Teilnahme und Sinn" sind zwei Umstände der Art und Weise; „über die Bedrängnis" ist eine Verhältnisergänzung." Darauf wären die Attribute anzugeben. - Nach Kernscher Weise wäre zu sagen: „Spricht" ist das Prädikat; „Förster" ist das Subjektswort; das Prädikat wird näher bestimmt 1) durch zwei Substantive mit der Präposition „mit;" 2) durch ein Substantiv mit der Präposition „über;" darauf folgt die Aufzählung der Attribute. — Ob es schon einem Lehrer in der Volksschule gelungen ist, die Schüler dahin zu führen, daß sie Ergänzung (besonders präpositionale Ergänzung) und Umstand sicher von einander unterscheiden? Nowack führt („Sprachstoffe" Heft IV. S. 38) für die Schwierigkeit dieser Unterscheidung folgendes Beispiel an: In dem Satze: „Man muß sich im Leben mit Geduld rüsten" ist „mit Geduld" Ergänzung; in dem Satze: „Man muß die Widerwärtigkeit des Lebens mit Geduld ertragen" ist „mit Geduld" Umstand der Weise. — Fort mit all dem unnützen, unverständlichen Ballast! Das Ziel, das Kern dem syntaktischen Unterricht steckt, — und ich meine es ist das richtige — läßt sich ohne denselben erreichen; es besteht darin, „daß die Schüler ein klares Bewußtsein davon haben, welche Bedeutung für den Satz jedes einzelne Wort hat, welches andere Wort durch dasselbe bestimmt wird." (Die deutsche Satzlehre, S. 110.) Es ist auch für die Volksschule das richtige Ziel, weil es ein durchaus *praktisches* ist; denn das Verständnis jedes ausgebildeten Satzes; jeder zusammenhängenden Rede hängt davon ab, daß wir schnell die Zusammengehörigkeit der einzelnen Teile, ihre Beziehungen zu einander erkennen. Diese Erkenntnis wird aber erschwert durch die Beibehaltung und Übung der vielen Kunstausdrücke und Definitionen, die teils der Logik, teils der lateinischen Grammatik entlehnt sind. Daß Prof. Kern diesen den Krieg erklärt und ihre Haltlosigkeit wissenschaftlich nachgewiesen hat, das sehe ich als sein großes Verdienst an. Er selbst hat, wenigstens in den ersten seiner Schriften, kein anderes Ziel im Auge gehabt, als *Vereinfachung* des grammatischen Unterrichts. „Spricht man nicht mehr von den unklaren Dingen", sagt er an einer Stelle,**) „welche ich weglasse, so sehe ich als Folge davon Vereinfachung, nicht Verwirrung. Was sonst die

---

*) Entnommen dem Lesestücke: „Liebet eure Feinde." Bocks Lesebuch, größere Ausg. 4. Teil S. 13.

**) Zur Reform des Unt. u. s. w. S. 70. Kern verteidigt sich hier gegen Geheimrat Wehrmann-Stettin, welcher in der „11. Generalversammlung des Provinzialvereins Pommern" die Befürchtnng aussprach, „daß, wenn alles falle, was in den Grammatiken auf unlogischer Tradition beruhe, eine grenzenlose Verwirrung die notwendige Folge sein werde."

Schüler kennen lernten, nie mit Klarheit begreifen konnten, übrigens erstaunlich bald wieder vergaßen, sollen sie nun gar nicht mehr kennen lernen; das ist das Ganze."

Dem angeführten Verdienste Kerns gegenüber scheint es mir von wenig Belang zu sein, daß Hüttmann,*) Engelien**) u. a. den Nachweis versucht haben, daß schon vor Kern andere Grammatiker in vielen Stücken Ähnliches wie er gelehrt hätten. Erst wenn jemand beweisen würde, daß ein Mann der Wissenschaft vor Prof. Kern mit dem gleichen Ernst, mit dem gleichen Nachdruck, mit der gleichen Gründlichkeit für Reinigung des grammatischen Stoffes aufgetreten sei, würde sein Verdienst in etwas geschmälert werden. Aber haben denn nicht bis zur Gegenwart die meisten Schulgrammatiken all das Geröll, mit welchem Kern aufräumen will, mit der größten Pietät weitergeschleppt? — Außerdem hat Herr Prof. Kern, so viel ich aus seinen Schriften ersehe, auch nie den Anspruch gemacht, neue Theorien aufzustellen; er sagt (Die deutsche Satzlehre, S. 103) an einer Stelle ausdrücklich: „Es liegt mir nichts ferner, als mit neuen grammatischen Theorieen die Jugend zu behelligen, die damit schon mehr, als es pädagogisch zu verantworten und didaktisch wirklich förderlich ist, gequält wird; im Gegenteil was ich von praktischen Vorschlägen zu machen habe, bezieht sich meistens auf Beseitigung verschwimmender, wissenschaftlich haltloser Distinktionen, die wahrhaftig nicht dazu geeignet sind, den Verstand der Schüler zu schärfen und ihren Geist aufzuklären."

Praktische Schulmänner haben allerdings schon vor Kern eine ähnliche Vereinfachung wie er erstrebt. M. H., ich möchte namentlich auf einen Vorläufer Kerns hinweisen, den er selbst an einer Stelle erwähnt (Zustand und Gegenstand, S. V.): es ist Diesterweg. In seinem „Praktischen Übungsbuche für den Unterricht in der deutschen Sprache" (1833) findet sich kein Wort von Objekten, adverbialen Bestimmungen, nicht einmal von Attributen, ebensowenig in der Erläuterungsschrift zu dem Übungsbuche, dem 1. Teile des „Praktischen Lehrgangs" (1834). Im 2. Teile dieses Lehrgangs, der für den „weitergehenden Unterricht," besonders in Seminaren, bestimmt ist, behandelt Diesterweg die Lehre vom einfachen Satze durchaus ähnlich wie Kern: er redet auf etwa drei Seiten kurz von „Bestimmern" des Subjekts, als deren erster ihm der Artikel, das „Selbstandswort" gilt, von „Bestimmern" der Kopula, d. i. die Adverbien, und von „Bestimmern" des Prädikats (S. 153—156). — Fast gleichzeitig mit Kerns ersten Schriften erschienen die „Sprachstoffe für die Volksschule" von Seminarlehrer Nowack in Marienburg.***) Auch

*) Haus und Schule 1889 Nr 24 und 25.

**) Pädagogische Blätter Bd. XVI. S. 486.

***) Es ist ein Irrtum, wenn Joh. Meyer (Zur Umgestaltung des grammatischen Unterrichts in der Volksschule. Gotha, 1889. S. 40 und 42.) Nowack zu den „Anhängern" und Nachfolgern Kerns rechnet; schon die Zeit des Erscheinens der ersten Schriften beider Männer macht es wahrscheinlich, daß Nowack Kerns Arbeiten nicht kannte, als er seine „Sprachstoffe" schrieb; außerdem hat mir Herr Nowack auf meine Bitte dies brieflich ausdrücklich bestätigt.

hier ist die Grammatik bedeutend vereinfacht: wir finden z. B. in Heft 1—3, welche für die gewöhnliche Volksschule bestimmt sind, nichts von der Kopula, von den verschiedenen Nebensatzteilen; dagegen hat Herr Nowack letzteren in dem später erschienenen 4. Hefte für die „oberen Klassen mehrklassiger Stadtschulen, sowie für die unteren Klassen höherer Lehranstalten“ wieder ein wenn auch bescheidenes Plätzlein vergönnt. (S. 36—38). Was aber bei Kerns Vorschlägen auch diesen Vorgängern gegenüber verdienstvoll bleibt, ist folgendes: bei Diesterweg und auch bei Nowack*) stand das praktische Bedürfnis der Volksschule im Vordergrunde; sie verwarfen die gelehrten Unterscheidungen, Bezeichnungen und Definitionen, weil sie ihnen nicht notwendig für den Volksschüler erschienen, vielmehr als ein Hindernis für nötigere Übungen. Diejenigen, welche jene Dinge beibehielten, hatten aber bis auf Kern den Schein für sich, daß ihre Schüler mit sehr gelehrten, wissenschaftlich unanfechtbaren Sachen umzugehen lernten. Auch diesen Schein hat nun Herr Prof. Kern zerstört, und erst jetzt scheint Aussicht vorhanden zu sein, daß Lehrer und Schüler endlich von jenem durch Jahrhunderte fortgeschleppten Ballast befreit werden und daß die Schulrevisoren einen andern Maßstab als bisher an das grammatische Wissen der Volksschüler legen.

Die Kernschen Reformen haben aber nicht bloß in bezug auf ihre Originalität, sondern auch in einer andern Hinsicht Widerspruch erfahren. und zwar, wie mir scheint, mit etwas mehr Recht. Herr Prof. Kern hat nämlich in seinen späteren Schriften den Versuch gemacht, seine Vorschläge für die Schule unmittelbar verwendbar zu machen. Er hat in „Zustand und Gegenstand“ Lehrproben für den Anfangsunterricht in der Satzlehre gegeben und einen „Leitfaden“ und „Grundriß“ für die Hand der Schüler geschrieben. Eine sehr gründliche Kritik dieser, sagen wir „praktischen“ Seite der Kernschen Vorschläge hat M. Zens im „Pädagogischen Jahrbuche“ der Wiener Pädagogischen Gesellschaft (Wien, 1889) geliefert. Er weist Kern eine Anzahl methodischer Fehler, sachlicher Inkonsequenzen nach und kommt (S. 103) zu dem Ergebnis: „Um der vielfachen Anregungen willen, die durch die theoretischen Schriften Kerns geboten werden, ist das Studium der letzteren angelegentlich zu empfehlen; die praktische Ausgestaltuug im „Grdr.“ und ganz besonders im „Leitfaden“ ist jedoch einem methodischen Rückschritte gleichzuachten.“ Wenn Zens aber (S. 102) das Urteil fällt, „daß weder der „Grundriß“, noch der „Leitfaden“ als Grundlage für den grammatischen Unterricht in der Elementarschule dienen kann“, so hat er, glaube ich, einen Streich in die Luft geführt; denn Prof. Kern hat ja seine Schriften durchaus nicht unmittelbar für die Elementarschule bestimmt. Ob sie für die untern Gymnasialklassen geeignet sind, lasse ich dahingestellt sein; jedenfalls hat die Volksschule das Recht und die Pflicht, das Gute, was auch ihr in Kerns theoretischen Schriften geboten ist, selbständig zu verarbeiten.

---

*) Nowack führt als seinen Gewährsmann besonders Willmanns an (Lehrerheft, S. 15).

Nach dem allen scheint es mir gewiß zu sein, daß Prof. Kern auch in der Geschichte der Methodik des Volksschulunterrichts einst einen ehrenvollen Platz einnehmen wird.

II.

Es sind nun in letzterer Zeit eine Anzahl beachtenswerter Versuche gemacht worden, Kerns Satzlehre für die Volksschule zu verwerten. Vorab will ich einen erwähnen, von dem ich bedaure, daß er bis jetzt keinen ersichtlichen Erfolg gehabt hat. Dr. Schürmann, Erster Seminarlehrer in Delitzsch, hat in Kehrs „Pädagogischen Blättern" und dann als Sonderabdruck (Gotha 1888) eine „Deutsche Sprachlehre für Volksschulen und die unteren Klassen höherer Lehranstalten" veröffentlicht. Er sah diese „Sprachlehre" nur als einen Versuch an, den Kernschen Grundsätzen, soweit sie ihm annehmbar erschienen, Eingang in die Volksschule zu verschaffen, und beabsichtigte, nach erfolgter Kritik auf grund dieses Versuchs einen Leitfaden zu schaffen. der möglichst frei von Irrtümern wäre. Ich glaube, es wäre wirklich etwas Brauchbares herausgekommen, wenn nicht nur einzelne Kritiker, sondern gerade die Lehrervereine Schürmanns Sprachlehre beraten und ihm ihre Ansichten mitgeteilt hätten; ich habe indes nicht gelesen, daß dies irgendwo geschehen wäre.

Am meisten an Kern angeschlossen hat sich Seminarlehrer M a x H ü b n e r in seinem „Sprachbuche."*) Freier stehen ihm die Schulinspektoren K a h n m e y e r und S c h u l z e gegenüber in ihrem „Deutschen Sprachbuche."**) Sie haben manches beibehalten, was Kern verwirft, (z. B. Verhältniswörter mit dem Genetiv. — Hübner bezeichnet diese, Kern folgend, als: „Umstandswörter mit dem 2. Biegungsfall" (Uneigentliche Verhältniswörter); in manchen Stücken sind sie in der Vereinfachung noch weiter gegangen als Kern, z. B. in der Einteilung der Nebensätze; sie unterscheiden nur drei Arten: Hauptwortssätze, Umstandssätze und Beifügesätze. Vor allem aber verfolgen sie ein ganz anderes Ziel mit der Sprachlehre als Kern. Diesem ist die Grammatik in der Schule Selbstzweck,***) er will sie reinigen von allem Unlogischen und wissenschaftlich Unhaltbaren, um mit dem Rest eine desto gründlichere formale Schulung zu erreichen. Namentlich ist es ihm wichtig, seine Satzlehre anzuwenden

*) Sprachbuch. Regeln und Aufgaben zur Sprach-, Rechtschreibungs- und Aufsatzlehre. Im Anschlusse ans Lesebuch und unter Berücksichtigung der Kernschen Reformvorschläge. Ausgabe A. in 4 Heften zu je 30 Pf. Ausg. B. in 2 Heften zu je 30 Pf. Ausg. C. in 2 Heften zu je 15 Pf. (Breslau, Franz Goerlich 1889.)

**) Deutsches Sprachbuch. Übungsstoffe für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre. 6. Ausgaben (A.—F.) in 1, 2, 3, 5, 6, 7 Heften. Dazu die Flugschrift: „Zur Umgestaltung des Unterrichts in der deutschen Sprachlehre." (Verlag von Wollermann in Braunschweig und Leipzig 1889 und 1890.) Ich führe Ausgabe D. in 5 Heften an.

***) „So darf denn weder die Unmöglichkeit, einen unmittelbaren Nutzen für das Mannesalter nachzuweisen, noch die ziemlich sichere Aussicht auf das allmähliche Verschwinden des gelehrten Stoffes aus dem Bewußtsein davon abhalten, in der Volksschule Satzlehre u m i h r e r s e l b s t, nicht um der Interpunktion willen, zu treiben."

auf ganze Musterstücke und so zu einer schärferen Auffassung ihres Inhalts zu führen. (Vergl. „Zustand und Gegenstand", S. 15 ff.) — Kahnmeyer und Schulze dagegen wollen durch Reinigung des grammatischen Stoffes Raum gewinnen für praktische Übungen im richtigen Sprechen und Schreiben. „Wo die Kinder gegen die Sprachgesetze wirklich fehlen, da haben wir uns bemüht, den Hebel einzusetzen, also vor allem bei der Rektion der Zeit- und Verhältniswörter." Übungen hierfür ziehen sich durch sämtliche Hefte der beiden Verfasser hindurch. Schon im 1. Hefte (2. Schuljahr) hat das Kind nach dem gegebenen Muster: „Ich nehme ihn auf" ähnliche Sätze zu bilden: „Ich suche, schlage, wasche frage u. s. w. ihn." Besonders häufig sind Übungen für den Gebrauch von mir und mich. Eine andere Art von praktischen Übungen, die gleichfalls durch alle Hefte geht, bezieht sich auf richtige Zeichensetzung. Noch ehe die Kinder irgend etwas vom Satze gehört haben, werden sie rein mechanisch in der Setzung des Kommas geübt. Ein Mustersatz ist ihnen mit den richtigen Zeichen vorgedruckt; andere Sätze ohne Zeichen folgen, die Kinder schreiben sie ab und setzen an eine bestimmte Stelle, z. B. vor „wenn", das Zeichen (Heft 2. S. 9). Um alle derartigen Übungen interessant zu machen, haben die Verfasser sie vorzugsweise an zusammenhängende Stücke angeschlossen. Da finden wir Rätsel, Liederstrophen, Abzählreime, einfache Erzählungen u. dergl. Alle diese Stücke sind kurz und von leichtem Inhalte; sie sind zum Abschreiben und Aufschreiben aus dem Kopfe bestimmt. An diese Stücke werden die orthographischen und grammatischen Belehrungen und Übungen angeknüpft. An das Verschen: „Quäle nie ein Tier zum Scherz" u. s. w (I, S. 13 f.) schließt sich z. B. die Übung anderer Wörter mit z, sowie mit qu und die Umwandelung von „zum" und „zur" (in Verbindung mit Hauptwörtern) in „zu dem" und „zu der." In den letzten Heften dienen auch häufig Briefe und Geschäftsaufsätze als Ausgang. „Gerade indem wir derartige Arbeiten mit in den Bereich des grammatischen Unterrichts ziehen, machen wir denselben praktisch, und die Kinder werden sich auf diese Weise immer mehr und mehr heimisch fühlen in derartigen Aufgaben" (Zur Umgestaltung, S. 19). Endlich suchen die Verfasser auch dadurch praktisch zu werden, daß sie häufig vorkommende falsche Wendungen und Satzbildungen den Kindern zur Verbesserung darbieten; so schon in Heft III (4. Schuljahr) S. 19 elf Sätze folgender Art: „Meinem Vater seine Stiefel müssen besohlt werden. Das Geld fiel dicht für mich" u. s. w. In den Heften für spätere Schuljahre nehmen solche Ubungen an Zahl zu. Die Verf[...] behaupten, daß dieselben auf dem gleichen Prinzip beruhen, [...] Korrektur der Aufsätze, daß der Gegensatz zur klaren Erkenn[...] daß das Kind so die Fehler kennen nnd meiden lerne. [...] staltung ꝛc. S. 22.) Über den Wert dieser letzten Art [...] werde ich noch später mich zu äußern Veranlassung haben [...] möchte ich nur hervorheben, daß ich mit den Herren Kah[...] Schulze vollständig darin übereinstimme, daß Übun[...]

Sprechen und Schreiben durchaus mehr in unsern grammatikalischen Unterricht eindringen müssen; ihnen muß der größte Teil der Zeit gewidmet werden, welche sich durch Vereinfachung der Satzlehre im Sinne Kerns gewinnen läßt. Es hilft nichts, den Gebrauch der Verhältniswörter von Sätzen abzuleiten, sie dann lernen und noch einige Beispiele von den Kindern mündlich und schriftlich bilden zu lassen. Nein, die Kinder müssen jedes Verhältniswort mündlich und schriftlich mit einer ganzen Anzahl von Hauptwörtern verschiedenen Geschlechts und verschiedener Zahl, sowie mit den entsprechenden Fürwörtern in Sätzen verbinden. Z. B. geben Kahnmeyer und Schulze (III S. 14) den Anfang des Satzes: „Der Ball flog gegen" — und nun folgen elf Hauptwörter, wie Kochherd, Fensterladen, Waschfaß u. s. w.

Ähnliche Übungen im richtigen Sprechen und Schreiben haben schon vor Kahnmeyer und Schulze Jütting,*) Strobel,**) Johannes Meyer***) und außer anderen besonders Nowack in seinen „Sprachstoffen"†) geboten. Letzterer suchte schon 1884 bei der Auswahl des Stoffes „fortwährend im Auge zu behalten, daß und wo und wie die Ausdrucks- und Sprechweise der Kinder und des Volkes im Kampfe liegt mit der hochdeutschen Grammatik und Orthographie"; als Hauptzweck der Grammatik galt ihm schon damals, daß „die Kinder durch den Unterricht und durch die Übungen in der Grammatik im richtigen Sprechen und Schreiben gefördert werden" (Lehrerheft S. 10), und er gestand nur dem aus der Satzlehre Berechtigung für die gewöhnliche Volksschule zu, „was praktischen Wert hat." (Ebenda S. 41.) Indessen läßt sich nicht leugnen, daß bei keinem der genannten Verfasser der praktische Zweck, die Kinder im richtigen Sprechen und Schreiben zu üben, so sehr in den Vordergrund gerückt ist, als bei Kahnmeyer und Schulze.

Ist nun aber mit der Satz- und Wortlehre und den damit zu verbindenden Übungen im richtigen Sprechen und Schreiben der grammatische Stoff für die Volksschule erschöpft? — Durchaus nicht. Es bleibt noch das ganze Gebiet der Laut- und Wortbildungslehre übrig. Kern hat sie in seinen theoretischen und praktischen Schriften wenig berücksichtigt. Bei Nowack und auch bei Kahnmeyer und Schulze finden wir wenig Übungen aus diesem Gebiete; ja, letztere Verfasser halten es schon für nötig, vor einer Überschätzung der Wortbildungslehre zu warnen, da dieselbe für die „eigentliche Stilbildung" von untergeordnetem Werte sei. (Zur Umgestaltung u. s. w. S. 21.)

*) Baron, Junghanns und Schindlers Deutsche Sprachschule. Ausg. A. in 7, B. in 4 Heften. Für preuß. Schulen bearbeitet von Dr. W. Jütting. (Leipzig bei Klinkhardt.)

**) Karl Strobel, Deutsche Sprachübungen. 6 Hefte. (Potsdam bei Rentel.)

***) J. Meyer, Deutsches Sprachbuch. 2 Teile. Kleines deutsches Sprachbuch. (Hannover bei Carl Meyer.)

†) Sprachstoffe zur Übung im richtigen Sprechen und Schreiben. Ausgabe A. in 1 Hefte, Ausg. B. in 4 Schülerheften und 1 Lehrerhefte. (Breslau bei Ferd. Hirt.)

Dagegen hat die Pflege dieser Seite unserer Grammatik bei anderen warme Fürsprache gefunden. Vielleicht ist Diesterweg als der erste zu betrachten, der Übungen aus der Laut- und Wortbildungslehre in größerem Umfange in der Volksschule heimisch machen wollte. Durch dieselben, so sagt er (Praktischer Lehrgang, I. Teil S. 78), bemächtigen sich die Schüler des tieferen Sinnes der Wörter, und eben dadurch lernen sie, sich behutsam und vorsichtig ausdrücken. Bei rechter Behandlung wird sich der Schüler im Gefühle der erhebenden Wahrheiten bewußt, daß die lebende Muttersprache einen unendlichen, unerschöpflichen Reichtum enthält, daß sie in ihrem Ursprunge ganz geheimnisreich ist, und daß sie mit dem höchsten Rechte für eins der größten Heiligtümer unseres Volkes gehalten wird. In neuerer Zeit sind besonders Albert Richter, Hildebrand, Dörpfeld und Jütting für etymologische Übungen in die Schranken getreten. Ersterer ist der Ansicht, daß man dem grammatischen Unterrichte in der Volksschule ein „zu niedriges Ziel" steckt, wenn man ihn darauf hinauslaufen läßt, „an einen richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache zu gewöhnen" („Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichts in der Volksschule". Leipzig bei Max Hesse 1886. S. 30); er müsse entschieden auch die historische Seite der Sprache, die „Fortschritte der neueren Sprachwissenschaft" berücksichtigen. „In den Kapiteln von der Lautlehre und Wortbildungslehre finden wir gerade diejenigen Stoffe, welche besonders geeignet sind, eine Steigerung des lebendigen Sprachgefühls in den Schulen zu erzielen, das Interesse an sprachlichen Fragen zu wecken und derart zu steigern, daß der Schüler auch nach der Schulzeit noch seine Muttersprache betrachtet als etwas, an dem man höchst interessante und lehrreiche Beobachtungen machen kann, als ein heilig zu haltendes Vermächtnis unserer Vorfahren, in welchem strenge Regelmäßigkeit auch da waltet, wo der Uneingeweihte Gesetzlosigkeit und Willkür vermutet, und dessen reichen und tiefen, meist von dichterischer Anschauung unserer Vorfahren zeugenden Inhalt man nur dann recht zu ergründen vermag, wenn man sich liebevoll in denselben versenkt, wenn man den Anschauungen nachspürt, welche die Vorzeit festgehalten hat in Worten und Wendungen, die wir nur zu oft acht- und gedankenlos, ohne uns ihres sinnlichen Hintergrundes, sowie der in ihnen niedergelegten Gedanken und Empfindungen bewußt zu sein, gebrauchen." (A. a. O. S. 49) Daß die Übungen aus der Wortbildungslehre — abgesehen von ihrer Bedeutung für die Rechtschreibung — auch praktischen Wert haben, führt Richter folgendermaßen aus: „Kommt es denn beim Schreiben bloß auf den richtigen Gebrauch der Kasus, der Fürwörter, Verhältniswörter, Bindewörter u. s. w., auf die Übereinstimmung zwischen Subjekt und Prädikat bezüglich der Ein- und Mehrzahl und auf so manches andere an, was die Schulgrammatiken bisher gründlich genug gelehrt haben, und worauf im grammatischen Unterrichte der Volksschule wohl überall, und mit Recht, ein großer Wert gelegt wird? Ist denn beim Schreiben nicht die Hauptsache, daß auch etwas Klares gedacht wird und daß die

Form des sprachlichen Ausdrucks dem Gedachten vollkommen entspricht, daß Gedanke und Form sich vollständig decken, daß der bezeichnendste Ausdruck schnell und sicher gefunden wird? Und ist es denn beim Lesen für das Verständnis gleichgiltig, ob man aus dem Zusammenhange den ungefähren Sinn eines Ausdruckes, einer Verbindung rc. errät, oder ob man tief hineinblicken kann in den Gedanken, welcher einem Ausdrucke zu Grunde liegt, ob man sich des sinnlichen Hintergrundes bewußt ist, der in einem Abstraktum sich wiederspiegelt und der das Verständnis in anschaulichster Weise erschließt? (A. a. O. S. 637.) — Professor Hildebrand nennt unter den Stoffen, die „noch keine rechte Stelle in den Schulen gefunden haben," eine solche aber verdienen, die Wortbildung, die Erklärung der bildlichen Redensarten, der volkstümlichen Personifikationen und Hyperbeln. („Vom deutschen Sprachunterricht." 3. Aufl. Leipzig bei Klinkhardt 1887. S. 89 ff.)

Gestatten Sie mir, m. H., hier ein Beispiel aus dem vortrefflichen Buche des genannten Sprachforschers einzufügen. Beiläufig bringt der Lehrer, so rät Hildebrand, einmal vor, daß die Adjektivendung -„lich" ursprünglich ein Wort für sich war in der Bedeutung Leib, Gestalt, äußere Erscheinung, altdeutsch lîch, das ja noch heute lebt, nur auf das Äußerste seines ursprünglichen Begriffes gleichsam hinausgetrieben, in „Leiche." — Also „menschlich, bildlich" eigentlich was den Leib, das Ansehen eines Menschen, eines Bildes hat, das ist durchaus dem kindlichen Verstande zugänglich und — angenehm; es giebt ihnen ein Bild, und Ahnung tiefen geschichtlichen Hintergrundes, sobald man den sinnenden Gedanken Zeit läßt, es anschauend zu gestalten, nicht bloß auf den Verstand rechnet, der freilich in einem Augenblick damit fertig ist. Dann ist auch „gleich" klar zu machen, eigentlich „geleich," altdeutsch, mittelhochdeutsch ge—lîche. Ursprünglich hießen zwei Männer oder Dinge gelîche, die gleichsam Ein lîch hatten, d. h. den Augen und der Erinnerung ein und dasselbe Bild gaben. Auch über das ge— in seiner ursprünglichen Bedeutung freuen sich die Schüler, die Entdeckung, daß es in alter voller Frische noch in ihrem Sprachvorrate zu finden ist, in „Gebüsch, Gebirge, Gewölk, Gebrüder" u. s. w., macht ihnen entschieden Freude. Sie sehen einmal in die sonst blinden Formen hinein ins Innere (sehen sie ein), die Wörter sind ihnen nun nicht mehr bloß tote, kahle Marken, sondern durchsichtige hübsche Gestaltungen, die ihnen traulich näher treten und ihre Gedanken wohl auch außer der Schule ein und das andere Mal beschäftigen, vielleicht statt unnützer oder gar böser Gedanken, die sonst an sie gekommen wären." (A. a. O. S. 90 f.)

Rektor Dörpfeld („Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht." Gütersloh bei Bertelsmann 1884. S. 24) stellt die „Onomatik," d. i. die Lehre von den Wortfamilien, Synonymen und Tropen, neben die Grammatik und behauptet, daß jene „für das Sprachverständnis wie für die Bildung überhaupt weit fruchtbarer ist als die Grammatik, zumal in der Volksschule."

In betreff der Behandlungsweise stimmen Albert Richter und Dörpfeld überein, ohne auf einander bezug zu nehmen; die etymologischen Belehrungen sind vor allem gelegentlich zu geben, in den Lese-, Religions-, Realienstunden. Wie das im Anschlusse an Lesestücke geschehen kann, hat namentlich A. Gräve in seinen „Präparationen zur Behandlung deutscher Musterstücke" (bei Velhagen & Klasing in Bielefeld. 3 Bände zu 1,60, 1,80, 3 M.) gezeigt. Die erklärten Wörter werden in ein besonders Heft eingetragen und in der Grammatikstunde wiederholt; hier werden auch aus dem vereinzelt gewonnenen Material einige Sprachgesetze abgeleitet (über Umlaut, Ablaut, Brechung,) die dem Schüler verständlich sind. Die Leitfäden sollen nach A. Richter besonders eine „möglichst große Anzahl von Wortfamilien vorführen, wo möglich so, daß die einzelnen Worte in Sätzen angewendet wären," aber nicht Aufgaben stellen, wie diese: „Bilde Wortfamilien von zielen, schießen" u. s. w. (A. a. O. S. 120 f.) Zuerst muß der Schüler im Besitze eines reichen Sprachschatzes sein, ehe er dergleichen Forderungen erfüllen kann; der Lehrer muß erst geben, ehe er nimmt. Darum forderte schon Diesterweg, daß der Lehrer Unterredungen anstelle, etwa über Hals, Haut, Blut, und in diese Unterredungen möglichst viele Zusammensetzungen, Ableitungen des betreffenden Wortes, Redensarten, in denen es im eigentlichen oder bildlichen Sinne gebraucht wird, hineinziehe. („Praktischer Lehrgang," I. S. 142 ff.).

In ihren Sprachheften haben besonderes Gewicht auf Wortbildungslehre gelegt Jütting, Strobel, Joh. Meyer und Max Hübner. Der erstere bringt in jedem für einen Jahreskursus berechneten Hefte (Ausgabe A.) die Übungen aus diesem Gebiete in einem besonderen Abschnitte, ähnlich Strobel für jedes Halbjahr. Meyer und Hübner dagegen schließen diese Übungen an das betreffende Kapitel der Wortlehre an; sie nehmen also die Bildung des Hauptwortes durch, wenn sie dieses als Wortart betrachtet haben. Ich glaube, daß dieser letztere Gang der richtigere ist. Die Forderung Richters in betreff der Wortfamilien scheint mir am meisten von Jütting erfüllt zu sein. Von älteren für die Hand der Schüler bestimmten Werken ist an dieser Stelle hervorzuheben der „Leitfaden für den grammat. Unt. der deutschen Sprache in 5 konzentrischen Kreisen" von Dr. Panitz (Leipzig bei J. Klinkhardt. 5 Hefte je 20 Pf.); von einzelnen Heften des Leitfadens, der 1866 zum ersten Male erschien, liegt schon die 17. Auflage vor. Er ist empfohlen durch Albert Richter.

Zwei Bedenken möchte ich an dieser Stelle äußern: 1. Man kann den Wert etymologischer Erklärungen für die Schüler in der That überschätzen; und 2. es wird in diesem Stücke bisweilen vom Lehrer zu viel verlangt. — Der Wert der etymologischen Erklärungen wird überschätzt, wenn man danach strebt, jedes Wort, das dem Schüler noch unbekannt sein könnte, auf diese Weise zu erklären, bei jedem sich bemüht, den ursprünglichen sinnlichen Hintergrund aufzudecken, wo möglich die Erklärung noch mit Hilfe von Analogieen zu entwickeln. Dann kommt man

über vielem Erklären und Etymologisieren nicht von der Stelle, und man mutet dem Kinde ein Interesse für die Sprache und ihre Gesetze zu, das erst dem erwachsenen, sprachgebildeten Manne eigen ist. Wir werden uns in sehr vielen Fällen begnügen müssen — und namentlich im Religionsunterrichte — dem Kinde einen ungefähren Begriff von dem zu geben, was das Wort jetzt bedeutet, indem wir es einfach mit einem bekannteren Worte vertauschen. — Vom Lehrer wird aber zuviel verlangt, wenn man ihm zumutet, diesen Zweig des Sprachunterrichts gründlich und interessant zu behandeln, ehe man ihm die genügende sprachliche Bildung gegeben, ihn selbst mit den Ergebnissen der neueren Sprachforschung bekannt gemacht hat. Schon vor fünfzehn Jahren stellte Dr. Jütting auf dem dritten deutschen Seminarlehrertage in Stuttgart folgende Sätze für den Seminarunterricht auf, die von der Versammlung angenommen wurden. „Für einen gründlicheren Unterricht im Deutschen, in der Religion und Geschichte ist auch dem Volksschullehrer genauere Bekanntschaft mit der Wortbildungs- und Worterklärungslehre notwendig. — Das Kapitel von der Wortbildungslehre nimmt daher einen hervorragenden Platz im grammatischen Unterrichte des Seminars ein. In derselben ist neben der Einführung in die Gesetze der Wortbildung Einsicht, Gewandtheit und Sicherheit in der Erklärung zahlreicher wichtiger, interessanter oder schwieriger Wortformen und Begriffe anzustreben. — Im übrigen sind etymologische Belehrungen unter Beschränkung auf wichtige Fälle und auf eine knappe Erklärungsform überall im Unterricht gelegentlich zu geben, natürlich stets unter möglichst großer selbständiger Beteiligung der Seminaristen.“ (Pädagogische Blätter. Band V. 1876. S. 113). Als wünschenswert bezeichnete es damals auch Dr. Jütting, daß die Seminaristen in das Mittelhochdeutsche eingeführt würden, forderte aber Kenntnis desselben entschieden von jedem Lehrer des Deutschen in höheren Lehranstalten. Ich glaube kaum, daß der deutsche Unterricht in den Seminaren seit 1875 in der angedeuteten Richtung wesentliche Fortschritte gemacht hat. Noch immer steht der aus dem Seminar tretende Lehrer der Etymologie ziemlich ratlos gegenüber, wenn sie ihm nicht gar durch Memorieren von Vor- und Nachsilben und allerlei Regeln verleidet ist. Dazu kommt, daß es gerade auf diesem Gebiete ungemein schwer ist, sich durch Selbstunterricht die nötigen Kenntnisse zu verschaffen; denn die wirklich guten Hilfsmittel (dazu gehören besonders gute Wörterbücher) sind teuer und setzen zu ihrem Gebrauche meist schon eine Menge von Kenntnissen, mindestens ein reges Interesse für sprachliche Erscheinungen voraus. Erst wenn dieses geweckt, wenn die Lehrer die nötigen Kenntnisse haben werden, wird auch ein gedeihlicher Sprachunterricht im Sinne Albert Richters, Hildebrands, Dörpfelds und Jüttings möglich sein. — Als sehr wünschenswert erscheint es mir vor der Hand, daß jeder Herausgeber eines Lesebuches demselben ein alphabetisches Verzeichnis der selteneren und schwierigeren Wörter mit den nötigen etymologischen Erläuterungen anfüge. Ich habe bis jetzt ein solches

Verzeichnis nur in dem für höhere Lehranstalten bestimmten Lesebuche von Hopf und Paulsiek gefunden. Der Volksschullehrer bedürfte eines solchen Verzeichnisses eher, als jeder andere.

Jedenfalls, meine Herren, werden wir es auch als eine Aufgabe des grammatischen Unterrichts ansehen müssen, die Kinder, je nach dem Standpunkte der Schule und unserer eigenen Kraft und Wissenschaft, durch Belehrungen aus der Wortbildungslehre zu einem tieferen Sprachverständnis zu führen, auch sie Blicke thun zu lassen in den „Reichtum und die Pracht“ unserer Muttersprache.

III.

Was den Betrieb des grammatischen Unterrichts anlangt, so steht für denselben die Stufenfolge fest: Anschauen, Denken, Üben. In betreff der ersten Stufe, der des Anschauens, scheint es mir am zweckmäßigsten, von behandelten Stücken des Lesebuchs auszugehen, wo es sich ungezwungen machen läßt, aber auch Mustersätze nicht zu verschmähen.*) Daß das Regelwerk der zweiten Stufe möglichst zu beschränken und der Schwerpunkt des grammatischen Unterrichts in die Stufe der Übung zu verlegen ist, habe ich bereits in den beiden ersten Teilen meines Vortrages hervorgehoben.

Der Stufe der Übung wollen nun die Sprachhefte dienen, deren immer mehr auf dem Büchermarkte erscheinen. Es ist kein Zweifel, daß sie mit großem Nutzen gebraucht werden können. Der Lehrer spart viel Zeit, wenn der Stoff für die Aufgaben, den er sonst diktieren müßte, gedruckt in den Händen der Schüler ist; manche ganz wertvolle Übungen, z. B Ergänzung von fehlenden Endungen, von Geschlechtswörtern, können kaum angestellt werden, wenn nicht der Stoff gedruckt vorliegt; dazu bieten die Sprachhefte in Schulen mit Abteilungsunterricht ein vortreffliches Mittel für die stille Beschäftigung.

Doch möchte ich einige Wünsche betreffs der Sprachhefte äußern, die von den mir vorliegenden nicht oder nur teilweise erfüllt werden.

Erstens: sie nehmen zu wenig Rücksicht auf den unterrichtenden Lehrer. Ich meine: der Lehrer muß mit voller Klarheit nicht nur die nächsten Ziele, die er erreichen will, sondern auch die entfernteren für das Vierteljahr, für das Schuljahr übersehen. Das wird besonders beim Gebrauche der Kahnmeyer-Schulzeschen Hefte zur Unmöglichkeit. Dieselben machen auf mich den Eindruck eines sauberen Bilderbuches. Musterstück für Musterstück wird dargeboten, an jedes reiht sich Orthographisches, Grammatisches, Etymologisches. Der Lehrer hat nur Übung für Übung durchzunehmen, und ist er mit allen Heften fertig, so können die Kinder richtig sprechen und schreiben und sind im Besitze der nötigen orthographischen und grammatischen Kenntnisse. Den Weg hat der Lehrer vor-

*) In den Sprachheften gehen Jütting, Kahnmeyer und Schulze, zum Teil auch Hübner von zusammenhängenden Stücken, Nowack und Joh. Meyer von Einzelsätzen aus. Strobel beschränkt sich darauf, Aufgaben und den Stoff für dieselben zu geben.

her nicht überblicken können, er kann es auch am Ende nicht; er muß es glauben, daß die Verfasser der Sprachhefte ihn und die Schüler zum richtigen Ziele führen werden. Er spielt während des ganzen Unterrichts nur die Rolle einer Mutter, die dem Kinde Seite für Seite des Bilderbuches zeigt. Bei Kahnmeyer und Schulze fehlt sogar jedes Inhaltsverzeichnis — es wäre auch schwer herzustellen. Wie wichtig es aber für die Wiederholung ist, daß man das Durchgenommene nach bestimmten Gesichtspunkten ordnet, weiß jeder Lehrer. Einen ähnlichen Mangel an Übersichtlichkeit habe ich aber bei den meisten bereits erwähnten Sprachheften gefunden. Am gründlichsten hat wohl Joh. Meyer den orthographischen und grammatischen Stoff gegliedert und auf die einzelnen (vier) Stufen verteilt; da er aber die Einteilung nach Stufen derjenigen des grammatischen Systems unterordnet, so entsteht auch bei ihm die Schwierigkeit, die Klassen- bezw. Stufenziele zu erkennen. Ich bin der Ansicht, daß entweder besondere Lehrerhefte, Gebrauchsanweisungen diese Übersicht über den Stoff dem Lehrer vermitteln müßten, oder daß jedes einzelne Heft seine Stellung im Gangen durch Feststellung bestimmter Ziele darlegen müßte. Das ist besonders nötig für den Gebrauch der Hefte in vielklassigen Schulsystemen.

Mit diesem ersten Wunsche berührt sich ein zweiter, gleichfalls die Übersichtlichkeit betreffend. Dieselbe wird nämlich erschwert für Lehrer und Schüler, wenn heute ein Stückchen Satz- u. Wortlehre, morgen etwas Wortbildung, in der nächsten Stunde etwas Rechtschreibung herankommt. Gegen die Verbindung der beiden ersten Gebiete, wie sie Joh. Meyer und Hübner durchgeführt haben, läßt sich nichts sagen, sie ist durchaus sachgemäß. Dagegen glaube ich, daß Orthographie und Grammatik nur auf der untersten Stufe, wo eben des Grammatischen noch sehr wenig ist, verbunden werden sollten. Allerdings klingt es sehr verlockend, diese Verbindung auch für die Oberstufe durchzuführen; nur läßt sich hier ein sachgemäßer Anschluß nicht mehr erreichen; wenigstens kann ich einen solchen weder bei Nowack, noch bei Kahnmeyer-Schulze finden. Sicherlich wird der Lehrer stets in der Grammatik bezug nehmen auf die Rechtschreibung, also z. B. bei der Behandlung der Zahlwörter zugleich deren Schreibung üben; aber die orthographischen Stoffe, die sich nicht in sachliche Verbindung mit der Grammatik bringen lassen, sollten besser in einigen Lektionen im Anfange des Viertel- oder Halbjahres durchgenommen werden. Die betreffenden Regeln und Wörtergruppen können dann die ganze übrige Zeit mündlich und schriftlich geübt werden. Diese Voranstellung des Orthographischen hat (nach dem Vorgange Diesterwegs) Strobel in seinen Sprachstoffen; Jütting und Hübner stellen den orthographischen Stoff auch in besondere Abschnitte zusammen, bringen ihn aber nach dem grammatischen und etymologischen. — Wo den Schülern nur eine geringe Ausgabe zugemutet werden kann, da dürfte sich die Einführung eines Übungsheftes allein für die Rechtschreibung empfehlen; denn für diese ist es noch weit nötiger, als für die Grammatik, daß Anschauungs- und Übungsstoff in den Händen der

Schüler sind. Einen solchen „Leitfaden für den Rechtschreibe-Unterricht“ (Heft I. 16 Pf., II. 20 Pf., Lehrerheft 60 Pf. Verlag von Schrödel in Halle) hat neuerdings Rektor Pennewiß geliefert. Seine Arbeit, besonders auch die im Lehrerhefte ausgesprochenen Grundsätze verdienen sorgfältige Beachtung der Fachgenossen. Der Gebrauch dieser Hefte wird sich auch für diejenigen Schulen empfehlen, welche einen grammatischen Leitfaden (etwa den von Panitz) benutzen.

Drittens darf man bei Beurteilung der Sprachhefte nicht außer acht lassen, daß das Lesebuch ein volles Recht hat, als Mittelpunkt des Sprachunterrichts zu gelten. Als wünschenswert muß es darum erscheinen, daß sich die Sprachhefte möglichst an ein bestimmtes Lesebuch anschließen, von geeigneten Stücken desselben ihren Ausgang nehmen, zu ihnen in den Übungen zurückkehren. Nowack nimmt bezug auf das Bocksche Lesebuch; auch Joh. Meyer und Hübner haben versucht, die Verbindung mit dem Lesebuch aufrecht zu erhalten. Für das Beste möchte ich es sogar halten, wenn jedes Lesebuch sein „Sprachheft“ gleich als Anhang bei sich hätte.*) — Von der Überzeugung ausgehend, daß der an Mustersätzen entwickelte grammatische Stoff an Lesestücken geübt werden müsse, hat Graeve in seinen schon erwähnten „Präparationen“ auch Anleitung zu grammatischen Übungen gegeben.

Zum Vierten wäre mancherlei über die Übungen zu sagen, welche die „Sprachhefte“ enthalten und nicht enthalten sollen. Am vorsichtigsten sind bei der Aufstellung der Aufgaben meines Erachtens Nowack und Johannes Meyer gewesen. Durchaus nicht befreunden kann ich mich aber mit solchen Übungen, wie sie Kahnmeyer und Schulze ziemlich reichlich bieten, in denen Falsches zum Verbessern gegeben wird. Verglich ich vorhin die Hefte der Verfasser mit Bilderbüchern, so möchte ich Aufgaben dieser Art mit den Struwelpeter-Bildern in Parallele stellen. Die Pädagogik hat über diese den Stab gebrochen, sie wird auch den Versuch der Herren Kahnmeyer und Schulze zurückweisen. Übungen der bezeichneten Art gehören allerdings in den mündlichen Unterricht, und Anleitung zu denselben mag das Lehrerheft geben, aber die falschen Redewendungen dem Schüler gedruckt vorzulegen, halte ich für zu bedenklich.

Endlich meine ich mit Nowack, Kahnmeyer-Schulze, Joh. Meyer, Pennewiß u. v. a., daß Stilübungen nicht in die Sprachhefte gehören. Der Sprachunterricht und ganz besonders der Aufsatzunterricht soll nicht nach Supprians drastischem Ausdrucke (Schmids Päd. Handbuch I, 305) „unbekümmert um die andern Fächer als Einspänner mit Scheuklappen seinen eigenen Weg traben, ohne um sich zu sehen, was sonst neben ihm in der Welt passiert.“ Gerade im Aufsatzunterricht liegt ein vortreffliches Bindemittel für die Unterrichtsstoffe; er soll seine Themen aus allen Unterrichtsgebieten nehmen. Auch müssen sich, wie

*) Diese Forderung ist neuerdings bereits erfüllt in dem „Deutschen Lesebuche“ (Verlag von Emil Roth in Gießen).

Nowack (Lehrerheft, S. 3) sagt, die „Lehrer verekeln, wenn sie alle Jahre dieselben Themata bearbeiten sollen.“ Höchstens für die Unterstufe, wo alle Zweige des Sprachunterrichts noch knospenartig ineinandergefaltet sind, dürften einige Übungen für die erste Aufsatzbildung — Beantwortung von Fragereihen — im Sprachhefte am Platze sein.

Lassen Sie mich, m. H., z. Schlusse noch einen Blick auf Preis und Ausstattung der Sprachhefte werfen, die mir, Dank den Verlagsbuchhandlungen, für meine Arbeit zur Verfügung standen. Es kostet 1 Seite der Hefte von

Strobel 0,27 Pf.
Jütting 0,35 „
Hübner 0,47 „
Pennewiß 0,51 Pf.
Nowack 0,605 Pf. (Ausg. A. 0,52 Pf.)
Joh. Meyer 0,63 Pf.
Panitz 0,67 Pf.
Kahnmeyer-Schulze 0,68 Pf. (Ausg. A. 0,625 Pf.)

Papier und Druck entsprechen bei allen den Anforderungen, die man an ein Schulbuch stellen muß. Bei den Kahnmeyer-Schulzeschen Heften ist die Drahtheftung eine so scharfe, daß das Papier leicht durchschnitten wird, in welchem Falle sich einzelne Blätter ablösen.*)

Ein gut Stück Fleiß und Methodik steckt in allen erwähnten Heften; sicherlich ist es möglich, an der Hand jeder der besprochenen Sammlungen einen guten Sprachunterricht zu erteilen, wenn — das bleibt auch hier Hauptsache — der Lehrer auf seinem Platze ist. Verbesserungsfähig scheinen mir indes noch alle Arbeiten zu sein, die für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre der Schule neulich dargeboten sind. Hocherfreulich ist aber der Arbeitseifer, der auf diesem Gebiete entstanden ist. Möchte er eine wirkliche und dauernde Besserung für diesen schwierigen und wichtigen Teil des Volksschulunterrichts herbeiführen!

*) In betreff der Hübnerschen Hefte ist es bedauerlich, daß in Heft III, Ausg. A. S. 32—48 ein Irrtum bei der Zusammenstellung der Druckbogen vorliegt.

III. Band] September 1890. [Heft 6

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben

von

Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3,60 M.

Über den schädlichen Einfluß der behinderten Nasenatmung auf die körperliche und geistige Entwicklung des Kindes.

Von

Dr. R. Lenzmann,

Arzt in Duisburg a. Rh.

Bielefeld.

Verlag von A. Helmich's Buchhandlung.

(Hugo Anders.)

1890.

Einzelpreis 50 Pfg.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk. 60 Pfg.

Bestellungen nehmen sämmtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Die Sammlung trat mit dem 1. April 1890 in ihren dritten Jahrgang ein. Bis jetzt erschienen: I. **Herbarts Lehrjahre.** Von Oberschulrat Dr. E. von Sallwürk. Einzelpreis 60 Pf. II. **Ad. Diesterweg.** Von Rektor Bartholomäus. Einzelpreis 60 Pf. III. **Zur Fürsorge für die Schwachsinnigen.** Von Stadtschulinspektor Dr. Brandenberg. Einzelpreis 50 Pf. IV. **Ueber eine neue deutsche Schule.** Von Hofrat Prof. Dr. Preyer. Einzelpreis 60 Pf. V. **Die neueren Bestrebungen zur Verbesserung des Unterrichts in der deutschen Sprachlehre.** Von Lehrer E. Wilke. Einzelpreis 50 Pf.

Als Heft 7 erscheint:

Über den Helferdienst der Schule bei Heilung der socialen Schäden.

Von Kreis-Schulinspektor **Fr. Polack.**

Dieselbe hat sich — besonders in der Fachpresse — eines so ungeteilten Beifalles zu erfreuen gehabt, daß auch nicht eine abfällige Stimme darüber laut geworden ist. Im Gegenteil wurde allseitig betont, wie zeitgemäß das Unternehmen sei, und in wie hohem Grade es, zumal hervorragende Schulmänner daran mitarbeiten, geeignet ist, Wissenschaft und Arbeit der Erziehung und des Unterrichts zu fördern.

Von den Mitarbeitern dieses dritten Bandes nennen wir: Rektor Bartholomäus, Stadtschulinspektor Dr. Brandenberg, Dr. E. Esmarch, Dr. Ad. Meuser, Professor Jürgen Bona Meyer, Kreisschulinspektor Polack, Hofrat Professor Dr. D. Preyer. Robert Rißmann, Stadtschulrat Dr. Rohmeder, Oberschulrat Dr. von Sallwürk, Dr. Paul Schramm. Bestellung werden noch jederzeit angenommen.

Bielefeld und **Duisburg** 1890.

Die Verlagshandlung:	Der Herausgeber:
A. Helmichs Buchhandlung. (Hugo Anders.)	**Wilhelm Meyer-Markau.**

Ueber den schädlichen Einfluß der behinderten Nasenatmung

auf die

körperliche u. geistige Entwickelung des Kindes*).

Von

Dr. R. Lenzmann,

Arzt in Duisburg a. Rh.

Die junge Wissenschaft der Gesundheitspflege hat sich gerade in der Zeit letzten sehr eindringlich mit der Frage beschäftigt, in wieweit der Schulbesuch, bei Nichtachtung anerkannter Gesundheitsregeln, unserer heranwachsenden Jugend Schaden bringen könne an Körper und Geist. Sie wissen zur Genüge, daß man für alle möglichen Mängel in der Entwickelung des Kindes die Schule verantwortlich gemacht hat, und daß gerade in der letzten Zeit an maßgebender Stelle die Frage angeregt worden ist, ob nicht die Anstellung von ständigen Schulärzten, die als Sachverständige der Schulverwaltung einzureihen seien, ein dringendes Bedürfnis geworden sei. Wir wollen uns über dies letztere, über das Für und Wider derselben, nicht weiter verbreiten, zumal diese Frage gerade in Lehrerkreisen genugsam erörtert worden ist; es scheint mir nur, auch im Falle einer ständigen ärztlichen Beaufsichtigung der gesundheitlichen Zustände der Schule, soviel als gewiß und als eine unabweisbare Forderung angenommen werden zu müssen, daß vor allem der Lehrer selbst sich mit allen den Momenten, wenigstens im Allgemeinen, bekannt zu machen habe, welche bei der Frage nach einer eventuellen gesundheitlichen Schädigung des Schulbesuchs und der Unterrichtsmethode in Betracht kommen. Denn es wird doch keiner verlangen wollen, daß der Lehrer die Anweisungen und zu beobachtenden Vorschriften, die ihm im konkreten Falle von dem ärztlichen Sachverständigen gegeben werden, mechanisch, ohne genaueres Verständnis für den Sinn und Zweck derselben, befolgt, er muß nach meinem Dafürhalten durchdrungen sein von dem Werte dieser Anordnungen, er muß sie richtig anzuwenden verstehen, dann erst werden sie auch ihren Zweck erfüllen können. Der Lehrer muß selbst Schulhygieiniker sein! Er beobachtet seine Pflegebefohlenen täglich und stündlich, und er kann ebenso oft trotz der ge-

*) Gehalten im Freien Lehrerverein zu Duisburg.

nauesten Anweisungen Fehler begehen, wenn er nicht unterrichtet ist von den Grundbedingungen, die für die ersprießliche körperliche und geistige Entwickelung des Schulkindes festgehalten werden müssen.

Ich gehe aber noch weiter. Der Lehrer ist nicht allein darauf angewiesen, die Regeln der Gesundheitspflege, welche bei der Frage nach dem Einfluß des Schulbesuchs respektive der Unterrichtsmethode auf den Geist und Körper des Kindes in Betracht kommen, zu kennen und zu beachten, er muß nach meinem Dafürhalten auch seine Aufmerksamkeit lenken auf schon vorhandene Mängel in der Entwickelung seines Pflegebefohlenen, soweit diese letzteren den Erfolgen des Unterrichts im Wege stehen oder durch denselben verschlimmert werden können.

Lediglich von diesem Gesichtspunkte aus halte ich mich berechtigt, Sie heute mit einem Krankheitsbilde bekannt zu machen, welchem wir gar oft bei unserer Schuljugend begegnen und, wie Sie im Laufe dieser Worte erkennen werden, von eminenter Bedeutung ist für die Ersprießlichkeit des Unterrichts. Ich glaube um so mehr Veranlassung zu haben, Ihnen den schädlichen Einfluß der behinderten Nasenatmung auf die körperliche und geistige Entwickelung des Kindes näher zu erörtern, weil gerade dieses Gebiet der medizinischen Wissenschaft bis vor kurzem recht stiefmütterlich behandelt worden ist. Die Zeit liegt noch sehr nahe, in welcher nur die allerwenigsten Ärzte die Wichtigkeit anerkannten, welche jetzt allgemein in Fachkreisen der behinderten Nasenatmung zugeschrieben wird.

Man kann mir einwenden, das in Rede stehende Leiden gehöre nicht zu den sogenannten Schulkrankheiten, die Schule trage hier in der That nicht die mindeste Schuld an der Entwickelung desselben. Ich gebe es zu. Die Schule ist aber der Ort, an dem das Leiden selbst, seine Entwickelung und seine Folgen am besten beobachtet und erkannt werden können Soll erst immer gewartet werden, bis der Arzt den Eltern und dem Lehrer die Kinder bezeichnet, welche Gefahr laufen, in ihrer körperlichen und geistigen Entwickelung Schaden zu nehmen? Ich halte dafür, daß das Umgekehrte annehmbarer ist.

Ich scheue auch den Einwand nicht, daß mein Thema zu sehr spezifisch medizinisch sei, als daß es in Laienkreisen erörtert werden könne. Es ist richtig, die behinderte Nasenatmung ist zwar schon eine Krankheit an und für sich, jedoch gewinnt sie erst ihre rechte Bedeutung, wenn man sie würdigt als Übel, welches als solches die erste Veranlassung zu wichtigen Leiden werden kann und im Laufe der Zeit werden muß. Meine Betrachtung spielt also in der That in das Gebiet der Hygieine hinüber. Nun, meine Herren, wenn die Gesundheitslehre eine Wissenschaft ist, welche nicht nur das Privilegium der Ärzte sein soll, wenn sie vielmehr nur dann Früchte zeitigen kann, falls sie Allgemeingut der Menschheit und vor allem der Berufsklasse geworden ist, welche sich die Erziehung unserer Jugend zur Aufgabe stellt; wenn ferner, wie ich eben schon andeutete, die Forderung als richtig anerkannt werden muß, daß der Lehrer auch auf schon vorhandene Mängel des Kindes,

die dem Unterrichte in seinen Erfolgen nachteilig werden können, sein Augenmerk richten muß: dann sind, wie ich glaube, meine Worte in diesem Kreise wohl angebracht.

Sie müssen mir nun, wenn ich Ihnen verständlich werden soll, gestatten, einen kleinen Abstecher auf das Gebiet der Anatomie zu machen. Selbstverständlich wird es mir nur möglich sein, in gedrängter Kürze und, soweit es eben zum Verständnis notwendig erscheint, mich zu fassen.

Die Körpergegenden, welche wir berücksichtigen müssen, stellen drei verschiedene Höhlen dar, nämlich die Mundhöhle, die Nasenhöhle und die Nasen-Mund-Rachenhöhle. Die Mundhöhle bildet, um mich eines etwas platten Ausdrucks zu bedienen, das unterste Stockwerk des Kopfes, welches von der Nasenhöhle, dem zweiten Stockwerk, durch eine knöcherne Scheidewand getrennt ist. Diese letztere ist der Ihnen allen bekannte harte Gaumen, das Dach der Mundhöhle. Der harte Gaumen setzt sich, wie Sie sich durch einen Blick in die letztere sofort vergegenwärtigen können, in den sogenannten weichen Gaumen fort, der, wie ein Segel, bei ruhigem Athmen durch die Nase, in die Mundhöhle hinabhängt, an seinen beiden Seiten in die zur Zungengegend hinabziehenden sogenannten Gaumenbögen ausläuft und in der Mitte seines hinteren Randes das Jedem bekannte Zäpfchen trägt. Denken Sie sich nun durch dieses letztere, bei herabhängendem Gaumensegel, eine Ebene gelegt, welche mit der Stirn parallel, also nahezu vertikal verläuft und nach unten bis zum Zungengrunde, nach oben bis zur Schädelgrundfläche, die auch zugleich das Dach der Nasenhöhle bildet, reicht, so haben Sie sich eine künstliche hintere Begrenzug der Mund- und Nasenhöhe geschaffen. Sowohl im Gebiete des ersten Stockwerks, der Mundhöhle, als auch in demjenigen des zweiten, der Nasenhöhle, liegt hinter dieser gedachten Ebene noch ein Raum, dessen hintere Wand die an der Schädelgrnndfläche beginnende nach unten verlaufende Wirbelsäule bildet. Dieser Raum ist die Rachenhöhle oder schlechtweg Rachen, auch Schlundkopf genannt, und zwar müssen wir, wie aus dem Gesagten hervorgeht, einen im Gebiete der Nasenhöhle und einen im Gebiete der Mundhöhle liegenden Rachen unterscheiden. Der Rachen ist anatomisch also nicht eigentlich von den zugehörigen Höhlen getrennt, vielmehr bildet er die unmittelbare bis an die Wirbelsäule reichende Fortsetzung, sowohl der Nasen-, als auch der Mundhöhle. Die Grenze ist aber von einem anderen Gesichtspunkte zu ziehen, nämlich dem physiologischen, dem funktionellen, auf den wir hier aber nicht weiter eingehen wollen. Sie wissen nun alle, daß wir nach Belieben unsern Gaumensegel heben und senken können, so zwar, daß es sich beim Heben mit seiner hinteren Fläche an die Wirbelsäule anlegt, beim Senken sich von derselben entfernt. Man hat sich nun gewöhnt, zu sagen, daß im ersteren Falle die Nasenhöhle von der Mundhöhle abgeschlossen würde. Genau genommen ist diese Ausdrucksweise falsch. Vielmehr wird, wie Sie begreifen werden, beim Heben des Gaumensegels die Nasenhöhle mit dem zugehörigen Nasentheile des Rachens, dem sogenannten Nasenrachenraum, von der Mundhöhle mit dem zugehörigen

Mundteile des Rachens, dem Mundrachenraum, getrennt. Während also bei ruhigem Athmen und herabhängendem Gaumensegel eine Verbindung zwischen Mund- und Nasenhöhle durch den hinter beiden Höhlen liegenden Rachenraum hergestellt wird, wird beim Heben des Segels, z. B. beim Intonieren eines Vokals, die Rachenhöhle in zwei Stockwerke getrennt, so daß sie keine Verbindung der genannten Höhlen mehr bildet.

Der Weg, den, beim ruhigen Nasenathmen, die Luft zu nehmen hat, ist demnach folgender: Sie gelangt durch die Nasenhöhle in den Teil des Rachens, der hinter derselben liegt, in den Nasenrachenraum, dann tritt sie zwischen dem herabhängenden Gaumensegel und der Wirbelsäule in den Mundrachenraum und von dort in den Kehlkopf, die Luftröhre, die Lungen. Sie sehen, meine Herren, daß bei ruhigem normalen Athmen die Mundhöhle gar nicht benutzt wird; jedes Athmen, bei welchem es geschieht, ist als ein regelwidriges zu bezeichnen. Allerdings wird auch bei ganz gesunden Menschen dann und wann die Mundhöhle verwendet, aber nur bei sehr starken Anstrengungen, bei welchen das Bedürfnis des Körpers an Sauerstoff derart steigt, daß der Nasenluftweg allein nicht genügt. Solche Anstrengungen, wie z. B. sehr rasches Laufen 2c., können aber immer nur von kurzer Dauer sein aus dem leicht plausiblen Grunde, weil der Körper derartigen Zumutungen nicht gewachsen ist. Benutzt ein Mensch schon bei der geringsten Anstrengung den Mund zum Athmen oder geschieht dies sogar in der Ruhe, so können sie mit Sicherheit annehmen, daß etwas nicht in Ordnung ist. Es liegt ja auf der Hand, daß die Behinderung der Nasenathmung verschiedene Grade erreichen kann. Sie kann z. B. derart sein, daß bei ruhiger Körperhaltung der Nasenweg für die Luft noch genügt und der Mund erst bei Bewegung zur Hülfe genommen wird, vielleicht auch erst bei stärkeren Anstrengungen, sie kann aber auch so vollkommen sein, daß der Patient stets durch den Mund athmet. Bei Kindern werden Sie meistens finden, daß trotz der nicht vollkommenen Verlegung des Nasenluftwegs doch der Mund zum Athmen benutzt wird, weil eben das Kind allmählich das Gefühl empfindet, daß es einer gewissen Körperanstrengung bedarf, durch einen verengten Raum die Luft einzusaugen, es wählt deshalb den bequemeren Weg und gewöhnt sich im Laufe der Zeit an denselben.

Wenn Sie sich den Weg, den normaler Weise die Luft zu nehmen hat, vergegenwärtigen, so werden sie sofort einsehen, daß das Hindernis, welches denselben verengt oder gar ganz verlegt, an verschiedenen Stellen seinen Sitz haben kann. Es kann zunächst in der Nasenhöhle liegen. Dort können Geschwulstbildungen, Verbiegungen des knöchernen Gerüstes u. s. w. sein. Bei Kindern werden diese Zustände sehr selten gefunden. Meistens sind es hier Verdickungen und Anschwellungen der das Innere der Nase auskleidenden Schleimhaut, mit welchen auch immer Ansammlung von Schleimmassen in der Nase verbunden ist.

Ferner kann das Hindernis an der zweiten Station, welche die Luft zu passieren hat, liegen, im Nasenrachenraum. Hier findet man es

bei Kindern in bei Weitem den meisten Fällen. Die den genannten Raum auskleidende Schleimhaut hat nämlich vermöge ihres eigentümlichen anatomischen Baues, auf welchen näher einzugehen mir die Zeit nicht gestattet, große Neigung zu Wucherungen, welche in eigentümlicher zapfenartiger Form in das Innere des Raumes vorspringen und denselben verlegen. Fast immer haben diese Wucherungen ihren Sitz in dem oberen hinteren Winkel des Nasenrachenraumes, welcher gebildet wird von der Schädelgrundfläche und der von derselben ihren Ausgang nehmenden Wirbelsäule. Dort liegt nämlich ein Gebilde, welches denselben anatomischen Bau besitzt, wie die sogenannten Mandeln, die, wie Sie ja alle wissen, in den Seitenwänden der Mundhöhle eingebettet sind. Man hat jenes Gebilde, zum Unterschied von den letzteren, den Gaumenmandeln, die Rachenmandel genannt und faßt jene Wucherungen, die an Stelle der Rachenmandel sich finden, als eine Vergrößerung der letzteren auf, wie wir sie bei den Gaumenmandeln bekannter Weise sehr häufig sehen. Finden Sie bei einem Kinde, — was ohne Weiteres durch einen Blick in die Mundhöhle festgestellt werden kann, — die Gaumenmandeln vergrößert, so können Sie mit ziemlicher Sicherheit annehmen, daß auch die Rachenmandel nicht normal ist, daß aso der Nasenluftweg ein Hindernis finden muß. Die Wucherungen im Nasenrachenraum sind selbstverständlich nicht so leicht festzustellen, denn sie werden unserem Blicke durch das herabhängende Gaumensegel entzogen. Bei Benutzung einer vorzüglichen Lichtquelle und bei genügender Weite der Nasenhöhle gelingt es nicht selten, sie von vorne aus durch die letztere sich dem Blicke zugänglich zu machen, bei größeren Kindern, die ruhig halten und nicht allzu empfindlich sind, ist es auch möglich, von der Mundhöhle aus vermittels eines Spiegels hinter dem Gaumensegel her Licht in den Nasenrachenraum zu werfen, der dann selbst sein Bild mit allem was er in sich birgt, in den Spiegel reflektirt. Bei kleinen Kindern aber ist man meistens gezwungen, durch das Gefühl die Veränderungen des Nasenrachenraumes zu finden, indem man mit dem Finger durch die Mundhöhle hinter das Gaumensegel geht und dann den Raum oberhalb desselben abtastet.

Wie schon gesagt, ist die Verlegung des Nasenrachenraums durch die genannten Wucherungen die häufigste Ursache der behinderten Nasenatmung bei Kindern, so daß wir im Laufe unserer Worte fast nur mit ihr zu rechnen haben. Selbstverständlich können an jener Stelle auch Geschwülste anderer Art ihren Sitz haben, jedoch gehört dies bei den kleinen Patienten zu den Seltenheiten.

Kafemann, der 2238 Schulkinder auf jene Wucherungen untersucht hat, fand, daß ausgesprochene Vergrößerung der Rachenmandel, also Behinderung der Nasenatmung, in 7,8 Prozent der untersuchten Knaben vorhanden war, von denen ein großer Teil, fast drei Viertel, schwerhörig war. Bei den Mädchen war der Prozentsatz weit größer, nämlich von 1102 untersuchten waren 117 (= 10,6 Prozent) mit dem Leiden behaftet. Von diesen konnte ein Viertel als schwachsinnig bezeichnet

werden. Sie sehen, meine Herren, welch' erschreckende Ziffer bei genauerer Untersuchung dieses Krankheitszustandes herauskommt; ich kann auf Grund meiner Erfahrung sagen, daß hier für unsere Gegend der von Kafemann gefundene Prozentsatz eher zu niedrig als zu hoch geschätzt werden muß, denn des Vorkommen des in Rede stehenden Krankheitszustandes ist hier ein derart häufiges, daß ich unbedingt zu der Annahme gedrängt werde, es stehe die hier mit Kohlen- nnd Fabrikstaub und allerlei möglichen anderen Unreinlichkeiten mehr als anderswo geschwängerte Atmosphäre in ursächlichem Zusammenhang mit der Verstopfung des Nasenluftwegs insofern, als die leicht reizbare Schleimhaut der Nase und des Nasenrachenraums durch die genannten der Luft beigemengten Schädlichkeiten zu Wucherungen angeregt werde. Eine dritte Möglichkeit, wie eine Verlegung des Nasenluftweges zu Stande kommen kann, ist gegeben durch Geschwülste des Mundrachenraumes. Hier ist für gewöhnlich nur zu berücksichtigen die starke Vergrößerung der Gaumenmandeln, welche, falls sie durch ihre Masse die hinteren Gaumenbögen fast bis zur Wirbelsäule drängen, allerdings eine Verbindung des Nasen- und Mundrachenraums in der für die Nasenathmung notwendigen Weise verhindern können. Jedenfalls tragen sie aber allein höchst selten die Schuld, vielmehr ist mit ihrer Vergrößerung, wie ich oben schon hervorhob, in fast allen Fällen auch eine Wucherung der Rachenmandel verbunden, die dann den Hauptanteil an der Verstopfung des Nasenluftweges hat. Andere krankhafte Zustände im Mundrachenraum brauchen wegen ihrer Seltenheit hier von uns nicht berücksichtigt zu werden.

Sie werden sich jetzt klar darüber geworden sein, wo und wie wir uns gegebenen Falls die Verlegung des Nasenluftwegs zu denken haben. Ist diese letztere eine ziemlich hochgradige, können Sie, als Laien, die Diagnose sofort auf den ersten Blick stellen.

Der kleine Patient wird, da es ihm unmöglich ist, den natürlichen Nasenluftweg zu benutzen, beim Athmen den Mund offen halten müssen, um die Atemungsluft durch die Mundhöhle in den Mundrachen und von dort in di Luftröhre und Lungen einzusaugen. Wurde das Kind von seinen Eltern oder seinem Lehrer, meist in Unkenntnis des vorliegenden Falles, ob „seiner üblen Angewohnheit“ ermahnt und gescholten, so ist es, zumal wenn es merkt, daß man ihm Aufmerksamkeit zuwendet, bemüht, das Offenhalten des Mundes nach Möglichkeit zu verbergen. Sie werden dann nicht selten gewahren, daß nur ein kleiner Spalt zwischen den Lippen und Zahnreihen vorhanden ist, durch welchen dann notdürftig die Atmungsluft eingeschlürft wird. In hochgradigen und recht ausgeprägten Fällen können Sie dann die Bemerkung machen, daß der arme Patient diese Art des Atmens nicht lange aushält. Er muß doch, trotzdem er beobachtet und gemaßregelt wird, ab und zu seinen Mund weiter öffnen, um nach Herzenslust mehrere Male Luft zu schöpfen und tief seufzend zu athmen. Eine peinliche Situation für die armen Kinder!

Während des Schlafes aber, wenn der Willensimpuls und das Bewußtsein von dem controlirenden Blick der Angehörigen oder Vorgesetzten wegfällt, tritt der Körper mit seiner Forderung nach Athmungsluft ganz in seine Rechte. Der Mund steht beim Atmen weit auf, die Atmung ist, weil bei offenstehendem Munde die Zunge nach hinten sinkt und, sich auf den Kehlkopfeingang legend, denselben verengert, geräuschvoll und rauh. Die Luft verursacht beim Durchtreten durch die verengerte Stelle dieses Geräusch.

Der Schlaf ist unruhig, denn sobald derselbe tief wird, sinkt die Zunge zurück, versperrt der Luft den Weg, so daß die Sauerstoffzufuhr ungenügend wird, das Kind wird in Folge dessen halbwach, wirft sich herum, macht eine Schluckbewegung, um die Zunge wieder zu heben und einige tiefe Athemzüge zu thun, bis sie wieder von selbst zurücksinkt. Dieser Wechsel, der das Kind nie zur erquickenden Ruhe kommen läßt, wiederholt sich während der ganzen Nacht.

Warum wird doch das Kind meist von den Eltern ermahnt, den Mund beim Athmen zu schließen?

Vielleicht in richtiger Würdigung der Schädlichkeit des Mundathmens für das Wohlbefinden der Kleinen? Doch wohl nicht. Jeder Mensch bekommt von einem Kinde, welches mit herabhängendem Unterkiefer dasteht und „in die Welt gafft", den Eindruck der Beschränktheit. Die Eltern wollen aber nicht, daß ihr Kind, welches, nebenbei bemerkt, gar nicht dumm ist, einen derartigen Eindruck mache. Wie oft hört man da nicht die strenge Weisung: „Mund zu!" „Schau' nicht so dumm drein!"

In der That, der Gesichtsausdruck eines solchen Kindes wird geradezu blöde, teilnahmlos. Die Nase, das Organ, welches naturgemäß zum Athmen benutzt werden sollte, ist außer Thätigkeit. Das Spiel der Nüstern, welches durch die Arbeit der den weichen Teil der Nase bewegenden Nasenmuskeln hervorgebracht wird, fehlt vollkommen. Dauert der krankhafte Zustand länger, so bleibt die Nase in ihrer natürlichen Entwickelung zurück, die äußeren Nasenöffnungen bleiben klein, schlitzförmig. Durch die mangelhafte Thätigkeit der Nasenmuskulatur und zugleich durch den Zug des herabhängenden Unterkiefers verstreicht die von den Nasenflügeln nach den Mundwinkeln hinabziehende Hautfurche, die man, mit Recht als das Zeichen eines scharfen Gesichtsausdrucks, beim Mienenspiel sonst so deutlich hervortreten sieht.

Wer Erfahrung in der Beurteilung des vorliegenden Übels besitzt, wird allein schon aus dem eben kurz gekennzeichneten Gesichtsausdruck auch in minder ausgeprägten Fällen schließen können, um was es sich handelt.

Wenn wir aber zu der Frage übergehen, inwiefern nun die Verlegung des Nasenluftweges einen schädlichen Einfluß auf die körperliche und geistige Entwickelung des Kindes auszuüben im Stande ist, dann werden uns noch viele Momente begegnen, welche geeignet sind, jenen krankhaften Zustand leicht erkennen zu lassen.

Es ist wirklich zu verwundern, daß die ärztliche Wissenschaft erst in der neuesten Zeit einem Organe ihre Aufmerksamkeit zugewendet hat, welches durchaus wichtig ist für die Unterhaltung der normalen Lebensthätigkeit. Es hat zwar nicht an Stimmen gefehlt, welche warnend und belehrend einzuwirken geeignet waren. Vor beinahe einem halben Jahrhundert hat ein französischer Arzt, Piorry*), darauf hingewiesen, daß Katarrhe der tiefen Luftwege und der Lunge selbst, welche zu dauerndem Leiden Anlaß geben, nicht selten in der Nase beginnen. Die Ausführungen des genannten Forschers sind aber nicht genügend gewürdigt worden, zum Teil, weil der Gegenstand als zu unwichtig angesehen wurde, zum Teil, weil erst in späterer Zeit die Kunst des Nasenspiegelns gelehrt und geübt wurde, welche allein geeignet ist, Aufklärung über das „Wie" des Krankheitsfalles zu geben.

Bei oberflächlicher Betrachtung mag es ja auch wohl ziemlich gleichgültig erscheinen, ob die Luft durch die Nase oder den Mund die Lungen erreicht, falls sie nur in genügender Quantität in den Körper eingeführt wird. Nun, meine Herren, das ist durchaus nicht gleichgültig. Daß die Mundhöhle die Aufgabe hat und dazu auch die notwendigen Apparate besitzt, die eingeführten Speisen für die Aufnahme in den Magen vorzubereiten, leuchtet Jedem ein, daß aber die Nasenhöhle dieselbe Funktion bezüglich der Atmungsluft hat, scheint nicht so selbstverständlich zu sein. Es ist aber in der That ebenso wichtig, daß die Luft geeignet gemacht werde für den Athmungsprozeß, wie die Speise für den Vorgang der Verdauung. Streicht die Luft durch den naturgemäßen Weg, die Nase, so hat sie, wie Ihnen aus meinen kurzen anatomischen Erörterungen erinnerlich sein wird, selbstverständlich einen Umweg zu machen. Auf diesem Umwege wird sie nun geradezu geläutert. Die Nasenhöhle ist durch eine senkrechte mittlere Scheidewand in zwei Hälften geteilt, in eine rechte und linke Hälfte, und von der Außenwand jeder dieser Hälften entspringen in das Innere derselben drei halbrunde, wie aufgerollte Knochenleisten, die Nasenmuscheln. Daß durch diese Scheidewand und die genannten vorspringenden Muscheln das Areal der inneren Oberfläche der Nase stark vergrößert wird, leuchtet ein. Die Luft kommt also beim Durstreichen der Nase mit einer verhältnismäßig außerordentlich großen Schleimhautoberfläche in Berührung. Bei dieser Gelegenheit wird sie nun in drei Beziehungen beeinflußt. Sie wird erwärmt, sie nimmt Wasser auf und sie wird von beigemengtem Staub gereinigt. Daß die kalte Luft, wenn sie mit den durch zirkulirendes warmes Blut reichlich versorgten buchtigen Wänden der Nasenhöhle in Berührung kommt, erwärmt werden muß, ist nach physikalischen Gesetzen sofort klar, ebenso daß trockene Luft begierig Wasser von der feuchten inneren Nasenoberfläche aufnimmt. Wenn Sie ferner einmal darauf geachtet haben, wie am Morgen nach der Teilnahme an einer Volksversammlung in einem staubigen Saale, oder nach einem Balle, wo durch

*) P. A. Piorry. Über die Krankheiten der Luftwege. Leipzig 1844.

die Schleppen der tanzenden Damen geradezu Staub aufgewirbelt wurde, Sie bei der naturgemäßen Reinigung Ihrer Nase eine geradezu von Staubteilchen geschwärzte Schleimmasse aus derselben entleerten, dann haben Sie sich selbst den besten Beweis geliefert, wie sehr die Nasenhöhle auch geeignet ist, eine Reinigung der Luft vorzunehmen. Diese Reinigung von Staub und allerlei möglichen, vielleicht direkt krankheiterregenden Agentien kommt zum Theil dadurch zu Stande, daß die Luft viele Buchten und Ecken zu passieren hat, an deren feuchten Oberflächen der Staub haften bleibt, zum Teil wird jene Reinigung geradezu aktiv vorgenommen. Die Schleimhaut der Nase besitzt nämlich in den Partieen, welche die Luft hauptsächlich passiren muß, einen Überzug von sogenannten Flimmerepithelzellen, d. h. von cylinderförmigen, nebeneinander geordneten kleinsten Zellkörpern, die an ihrer Oberfläche feine Flimmerhärchen tragen. Diese letzteren haben eine selbständige Bewegung, so zwar, daß dieselbe, ähnlich wie die Bewegung eines vom Winde nach einer bestimmten Richtung bewegten Ährenfeldes, immer in der Richtung nach außen stattfindet. Diese Flimmerhärchen sind auf diese Weise nicht allein „Staubfänger“, sondern sie kehren ihn geradezu nach außen aus.

Diese dreifache Beeinflussung der Athmungsluft kann niemals in dem vollkommenen Maße zu Stande kommen bei der Mundathmung, vor Allem findet hier eine Reinigung der Luft fast gar nicht statt. Nun geben Sie mir doch sicher gerne zu, daß es nicht gleichgültig ist, wenn ein Mensch Jahr und Tag kalte, trockene und staubige Luft einathmet. Ich könnte Ihnen viele Beispiele aus meiner Praxis anführen, wo Rachen-, Kehlkopf- und Bronchialkatarrhe trotz allerlei möglicher Vorsichtsmaßregeln einander immer ablösten und nicht eher wichen, bis durch die Freischaffung des Nasenluftweges die stetige Schädlichkeit der ungeeigneten Athmungsluft ausgeschaltet wurde. Es hat für den Arzt häufig seine Schwierigkeit, die Angehörigen des Patienten von dem ursächlichen Zusammenhang der Nasenverstopfung mit dem ewigen Räuspern, Husten und der heiseren Stimme des kleinen Patienten zu überzeugen. „Aber Herr Doktor“, bekommt man zur Antwort, „das Kind hat es ja unten im Halse und in der Brust, das Bischen „Stockschnupfen“ kann doch nicht die Schuld tragen, der ist scrophulös und das wird schon schwinden, wenn wir diesen Sommer ins Seebad reisen.“ Als wenn man dicke Wucherungen wegbaden könnte!

Die eben genannten aus der Nasenverstopfung resultierenden Schädlichkeiten für den ganzen Atmungsapparat sind lediglich zu erklären vom mechanischen und physikalischen Gesichtspunkte. Es bleibt mir aber noch übrig, Sie auf einen Schaden aufmerksam zu machen, welcher seinen Grund findet in einer durch die Behinderung der Nasenatmung gestörten physiologischen Funktion des Körpers. Ich habe umsomehr Veranlassung, auf diese Störung hinzuweisen, als meines Erachtens dieselbe auch in Fachkreisen nicht genügend gewürdigt wird. Wenn Sie einen Menschen sehen, wie er tief durch die Nase atmet und zum Vergleich das Atmen eines Anderen durch den Mund betrachten, oder auch wenn Sie

selbst, ohne Voreingenommenheit, diese beiden Atmungsproceduren nach einander vornehmen, so werden Sie, als Laien, sofort unschwer einen Unterschied feststellen können. Ich will gleich bemerken, daß dieser Unterschied durch den Willen allerdings ausgemerzt werden kann, daß diese Fähigkeit aber nicht die Richtigkeit meiner Betrachtung beeinflußt, denn unsere Atmungsthätigkeit geht für gewöhnlich ohne das Zuthun unseres Willens von Statten, sie ist eine lediglich vom Körper besorgte und regulierte. sogenannte automatische Funktion. Wer denkt denn im Drange der Thätigkeit an das „Wie" des Atmens?

Dieser Unterschied der Nasen- und Mundatmung besteht nun darin, daß bei geschlossenem Munde der Brustkorb vor allem in seinen oberen Teilen, dem Gebiete der Lungenspitzen erweitert wird, während bei der Mundatmung diese letzteren bei Weitem weniger in Thätigkeit treten. Diese Thatsache ist zu erklären aus einer in unserm Körper fest begründeten, zweckmäßig angeordneten Thätigkeit der Atmungsmuskulatur und des dieser Muskulatur den Impuls verleihenden Nervensystems. Sie hat ihre Ähnlichkeiten in der Funktion anderer Muskelsysteme. Der Schluckakt kann z. B. nur vor sich gehen bei geschlossenem Munde. Er stellt ein äußerst kompliziertes Zusammenwirken einer ganzen Muskelgruppe dar, welches ohne besondere Willensthätigkeit, wenigstens in seinem letzten Stadium, zu Stande kommt. So ist auch eine regelrechte Atmung, bei welcher eine genügende und naturgemäße Ausweitung aller Brustteile stattfindet, nur bei geschlossenem Munde möglich.

Wie wichtig diese Thatsache ist, können Sie ermessen, wenn Sie bedenken, welchen Wert jeder Mensch — ich möchte sagen instinktiv — auf eine besonders in ihren oberen Partieen gut gewölbte Brust legt, wie sehr derjenige den Eindruck der Schwächlichkeit macht, welcher mit flacher Brust, eingesunkenen Schlüsselbeingruben und vornübergebeugtem Kopfe sich Ihnen darstellt.

So oft ich meine Aufmerksamkeit auf die Atmungsthätigkeit der kleinen Patienten, welche längere Zeit nur durch den Mund atmen konnten, gelenkt habe, ist mir immer die mangelhafte Entwickelung und ungenügende Thätigkeit der oberen Brustpartieen aufgefallen. Hiermit geht dann meistens in hochgradigen Fällen auch eine gewisse Blässe des Gesichts als Zeichen allgemeiner Blutarmut, die ihrerseits die Folge mangelhaften Gasaustausches in der Lunge und des dadurch herabgesetzten Stoffwechsels ist, Hand in Hand.

Man hat von jeher viel von Krankheitsdisposition gesprochen, vor Allem pflegt man einen Menschen als disponiert zu der gefürchtetsten aller Lungenerkrankungen, der Tuberkulose, zu bezeichnen, wenn er einen flachen, mangelhaft entwickelten Brustkorb besitzt, wobei allerdings häufig übersehen wird, daß auch Menschen mit einer gut gewölbten Hünenbrust tuberkulös werden können.

Sie wissen Alle, meine Herren, daß die neueste Zeit über die letzte Ursache der Lungentuberkulose Licht gebracht hat, daß wir als Krank-

heitserreger einen ganz bestimmten, wohl charakterisierten Spaltpilz, den sogenannten Tuberkelbacillus, kennen. Keine Tuberkulose ohne diesen Pilz! Nichtsdestoweniger kommen wir über die Disposition nicht hinweg, wir müssen annehmen, daß der Tuberkelpilz nicht in jedem Menschen haftet und sich weiter entwickelt, daß vielmehr dem Schmarotzer, falls er im Kampfe mit dem Menschen obsiegen will, irgend eine Schwäche geboten werden muß, denn sonst würde es unverständlich sein, daß bei der enormen Verbreitung des Tuberkelgiftes verhältnismäßig doch noch so wenig Erkrankungen an Tuberculose vorkommen. Die „Disposition“ ist für uns leider noch ein Wort ohne fest begrenzten Begriff, soviel ist aber sicher, daß sie nicht einen einheitlichen Mangel des Körpers darstellt, daß sie eventuell auf einem Fehler verschiedener Körper- und Gewebesysteme beruht. Wir haben während unserer Betrachtung ein Bild sich entwickeln gesehen, welches sicherlich einen Beitrag zur Lehre von der Disposition zur Tuberkulose zu liefern im Stande ist. Sollten die fortwährenden Einatmungen schädlichen Staubs, die daraus herzuleitenden Katarrhe, die mangelhafte Atmung und ungenügende Entwickelung des Brustkorbes im Verein mit der meist damit einhergehenden Blutarmut das Individuum nicht ungünstig stellen im Kampfe gegen einen fremden Eindringling? Ganz gewiß! Die Wissenschaft ist bei Beantwortung dieser Frage schon soweit gekommen, daß sie Einzelheiten in dem Zusammenwirken dieser verwickelten Vorgänge berücksichtigen und begreifen gelernt hat; auf dieselben näher einzugehen würde mich hier aber zu weit führen. Sie sehen, meine Herren, wie wir bei Erörterung der Konsequenzen der behinderten Nasenatmung zu einem recht ernsten Ergebnis gekommen sind, das uns Siechtum und tödtliche Erkrankung vor Augen führt.

Die Folgen des in Rede stehenden Leidens sind aber damit noch nicht erschöpft, wenngleich der Ernst derselben nicht so schwer in die Wagschale fällt, als wie wir vorhin gesehen haben.

Sie werden nämlich oft die Beobachtung machen, daß Kinder, welche nicht genügend Luft durch die Nase schöpfen können, eine eigentümliche klangarme Sprache zeigen. Wenn Sie sich kurz vergegenwärtigen wollen, wie wir uns das Zustandekommen der klangreichen Sprache zu denken haben, so werden Sie leicht einsehen, daß in hochgradigen Fällen, in denen wir es mit einem fast vollständigen Verschluß des Nasenrachenraums zu thun haben, die Sprache in ihrer Klangfülle unbedingt leiden muß. Man pflegt, wie Sie wissen, das menschliche Stimm- und Sprachorgan mit einer Orgelpfeife zu vergleichen, wir müssen sagen, in Ermangelung eines besseren Vergleichsobjektes, denn der Vergleich ist nicht in allen Beziehungen zutreffend. Er ist nur insofern brauchbar, als dieselben Teile einer Orgelpfeife auch beim menschlichen tonerzeugenden Organe, nur in weit vollkommenerer Weise vorhanden sind. Wir können auch ein Windrohr, die Luftröhre, ein Mundstück, den Kehlkopf und endlich ein Ansatzrohr, die Mund-, Rachen- und

Nasenhöhle unterscheiden. Indem die Stimmbänder des Kehlkopfes von der Luftröhre aus angeblaseu werden, entsteht der eigentümliche Ton der menschlichen Stimme, welcher erst im Ansatzrohr zur Sprache „verarbeitet“ wird. Die verschiedenen Vokale entstehen z B. dadurch, daß der Stimme eine verschiedene Klangfarbe verliehen wird durch die Resonanz der für bestimmte Tonhöhen abgestimmten Mund- und Rachenhöhle. Jeder einzelne Vokal verlangt eine bestimmte ihr durch die Muskulatur verliehene Form der Mund- und Rachenhöhle, die immer, unbekümmert um die Höhe des Tones, dieselbe sein muß. Das Ansatzrohr stellt also stets einen Resonanzraum dar, der nur dann ausgiebig funktionieren kann, wenn es auch ein wirklicher Raum mit glatten Wandungen ist. Daß die Resonanz eine unvollkommene sein muß, wenn der Nasenrachenraum fast vollständig mit unregelmäßig geformten weichen Massen gefüllt ist, ist klar. Die Sprache klingt deshalb tot, leer, sie „fernt“ nicht. Bei Bildung der Konsonanten kommt der Mangel weniger zur Geltung, weil sie nur in der Mundhöhle bald mit bald ohne Kehlkopfton hervorgebrachte Geräusche darstellen. Eine Ausnahme hiervon bilden die sogenannten Resonanten, das m, n und ng, welche bei Mundverschluß durch Ausstoßen des Luftstroms durch die Nase gebildet werden. Diese letzteren können in unserem Falle denn auch nur unvollkommen hervorgebracht werden.

Eine andere ungünstige Beeinflussung des Stimmorgans wird selten beobachtet. Sie besteht darin, daß eine gewisse Schwäche der Stimmbänder sich herausbildet, so daß die Stimme bei der geringsten Anstrengung versagt. Der ursächliche Zusammenhang ist hier ein recht verwickelter, so daß ich auf denselben nicht eingehen kann, erwähnen will ich nur, daß derartige Stimmstörungen schon bei ganz geringen Wucherungen im Nasenrachenraum und in der Nase vorkommen, welche andere Symptome kaum machen. Ich habe mehrere solche Fälle gesehen und mit Erfolg behandelt.

Noch wichtiger wie der Einfluß auf das Sprachorgan, ist die Einwirkung unseres Leidens auf das Gehör. Dieselbe wird Ihnen verständlich werden, wenn Sie sich erinnern wollen, daß der Teil unseres Gehörorgangs, in welchem der Schalleitungsapparat, die Kette der Ihnen bekannten Gehörknöchelchen, angebracht ist, durch die sogenannte Tube, einen aus knorpeligen Wänden gebildeten Kanal, mit dem Nasenrachenraum in Verbindung steht. Die Tube dient dazu, der Trommelhöhle vom Rachen aus neue Luft zuzuführen, was z. B. bei jedem Schluckakt geschieht. Ist die Tube verstopft, so hört die Luftzufuhr zur Trommelhöhle auf, dieselbe wird allmählich luftleer und ist aus Gründen, die nicht näher erörtert werden können, untauglich geworden, den Schall fortzupflanzen; der Patient ist dann schwerhörig geworden. Eine Verstopfung der Tube kann nun stattfinden zunächst auf rein mechanischem Wege, indem nämlich die im Nasenrachenraum vorhandenen Wucherungen die Rachenmündung derselben verlegen, sie kann aber auch unwegsam werden dadurch, daß ihre Wände anschwellen und so, ohne einen offenen Kanal zu lassen,

der Luft den Weg versperren. Diese Verschwellung der Tubenwände findet bei unserem Leiden sehr häufig statt, bei jeder leichten Erkältung, denn die kleinen Patienten leiden unter dem Einflusse der Witterung mehr, wie jeder andere gesunde Mensch, indem nämlich die im Nasenrachenraum befindlichen Wucherungen sich sehr leicht entzünden und diese Entzündung dann auf die Tubenwände fortpflanzen. Nicht selten erreicht diese letztere auch die Trommelhöhle, so daß es zu heftigen Ohrenschmerzen und zur Durchbohrung des Trommelfelles kommen kann. Wenn Sie einen Schüler treffen, der bei jedem Witterungswechsel, besonders bei naßkaltem Wetter, schwerhörig wird, dann denken Sie nur an Wucherungen im Nasenrachenraum, Sie werden selten fehl gehen, auch wenn andere auffallende Symptome nicht vorhanden sind. Gerade den Einfluß unseres Leidens auf das Gehörorgan zu kennen, ist für Sie sehr wichtig, meine Herren, denn wie oft werden Sie in die Gelegenheit oder besser Verlegenheit kommen können, einen Schüler, der gestern noch gut dem Unterrichte folgte, heute wegen vermeintlicher Unaufmerksamkeit zu strafen. Sie werden, wenn Sie an die Möglichkeit einer plötzlichen Schwerhörigkeit denken, manchen Mißgriff, der Ihnen Ungelegenheiten bereiten kann, vermeiden können. Die Schwerhörigkeit, die, wie Sie aus den angeführten statistischen Daten entnehmen können, sehr häufig als Folge von Wucherungen im Nasenrachenraum vorkommt, übt auf die geistige Entwickelung des Kindes selbstverständlich den nachteiligsten Einfluß aus. Selbst das sehr veranlagte Kind wird zurückbleiben, wenn es den Worten seines Lehrers nicht immer folgen kann. Wir haben es hier demnach mit einer mittelbaren Wirkung unseres Leidens auf die geistige Entwicklung des Kindes zu thun.

Damit sind aber die Folgen jenes in dieser letzteren Beziehung nicht erschöpft. Als ich im Eingang meiner Worte versuchte, Ihnen das Symptomenbild der behinderten Nasenathmung zu entwerfen, habe ich Sie schon darauf hingewiesen, wie unruhig und wenig erquicklich bei den kleinen Patienten der Schlaf ist. Nun, meine Herren, was ist doch für einen Menschen, der sich geistig entwickeln soll, wohl notwendiger, als ein richtiges Verhältnis zwischen Arbeit und Ruhe? Von einem Kinde, das nicht im Stande ist, seinem Körper und Geist die notwendige Ruhe durch den Schlaf zu verschaffen, können Sie unmöglich angespannte Aufmerksamkeit und geistige Frische verlangen. Müde, schlaff, unlustig, mürrisch kommt ein solches Kind zum Unterricht, eine Plage sich selbst, eine Last dem Lehrer.

Hierzu kommt, daß Nasenverstopfung sehr häufig mit Schwindel, Kopfschmerz, Augenflimmern verbunden ist, Beschwerdrn, die eine einigermaßen angestrengte geistige Thätigkeit unmöglich machen.

Vor einigen Jahren entwarf ein holländischer Arzt, Guye, ein Krankheitsbild, das er auf Behinderung der Nasenathmung zurückführte, weil nach Beseitigung derselben Heilung eintrat. Er nannte dasselbe Apro-

sexia nasalis. Nach ihm haben viele Ärzte, die ihre Aufmerksamkeit auf den Gegenstand lenkten, die Angaben Guye's vollauf bestätigen können. Diese Aprosexia besteht darin, daß die Kinder unfähig sind, ihre Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Gegenstand zu lenken, sich geistig zu sammeln und ihre Gedanken rasch zum Ausdruck zu bringen. Sie stieren in die Welt hinein und machen in hochgradigen Fällen den Eindruck eines schwachsinnigen Menschen. Ein derartiger Zustand kann sich, wie überhaupt alle obenerwähnten Symptome auf dem Gebiete des Nervensystems, zeigen, ohne daß die Verlegung des Nasenluftwegs eine hochgradige und auf den ersten Blick erkennbare ist. Mit Rücksicht darauf hat ein bekannter und auf dem Gebiete der Nasen- und Halskrankheiten maßgebender Arzt, Dr. Max Bresgen aus Frankfurt a. M., im Jahre 87 eine Eingabe an den Kultusminister gemacht, in welcher er auf die nachteiligen Folgen der behinderten Nasenatmung hinwies und die Bitte aussprach, „in dieser Angelegenheit nunmehr die Urteile von bekannten Rhinologen einzuholen und auf Grund derselben weitere die Schule selbst nicht belastende Maßnahmen zum Nutzen der Schüler zu beschließen. Diese Maßnahmen dürften darauf hinauslaufen, die Lehrer anzuweisen, ganz besonders auch für die Atmungsluft vollkommen freie Durchgängigkeit beider Nasenhöhlenhälften bei solchen Kindern zu achten, welche hinter andern Schülern zurückbleiben, sowie ihre diesbezüglich gemachten Beobachtungen den Eltern mitzuteilen und diese zur Inanspruchnahme eines Arztes zu veranlassen."

Mir selbst sind mehrere Fälle ausgesprochener Aprosexia vorgekommen. Ich erinnere mich eines Falles, in welchem die Anfänge derselben von dem Lehrer richtig erkannt waren, indem er beobachtet hatte, daß der Knabe gerade in den Diktaten, die in der Klasse anzufertigen waren und einen raschen Entschluß im Denken erforderten, auffallende Fehler machte, während der sonst fleißige Schüler die Hausarbeiten, bei welchen er sich die Zeit nehmen konnte, noch leidlich anfertigte. Ich fand eine Wucherung im Nasenrachenraum, nach deren Entfernung der Schüler, wie mir der erfreute Vater mitteilte, ganz wiederhergestellt war.

Den genaueren ursächlichen Zusammenhang zwischen der behinderten Nasenathmung und der auffallenden geistigen Stumpfheit und den übrigen nervösen Beschwerden Ihnen mitzuteilen, würde zu weit führen, zumal wir uns dann in ein Gebiet von Hypothesen verirren müßten, über welche die Akten noch nicht geschlossen sind.

Ich glaube jetzt, soweit es mir möglich war, aus unserm Thema alles Das zusammengestellt zu haben, was Sie als Lehrer interessieren muß. Es ist möglich, daß Manches, was ich Ihnen gesagt habe, auf Sie den Eindruck einer gewisser Maaßen theoretischen Tüftelei gemacht hat. In Wirklichkeit habe ich aber nicht getüftelt, ich habe Ihnen nur Thatsachen vorgeführt, die ein aufmerksamer Beobachter erkennen muß. Wenn es sich darum handelt, Krankheiten zu verhüten, dann kann man nicht zu scharf in der Verfolgung und Beobachtung des Thatsächlichen

vorgehen. Zu festen praktischen Normen, die Allgemeingut der Menschheit werden sollen, gelangt man stets nur durch zunächst theoretische Betrachtungen, die sich dann, wenn sie richtig sind, ganz von selbst ins Praktische übersetzen.

Sollte mein theoretischer Vortrag von dem Erfolge gekrönt sein, Sie, meine Herren, heute einen Schritt weiter gebracht zu haben in der Erkenntnis, wie notwendig es für Sie ist, Ihre Pflegebefohlenen auch in körperlicher Hinsicht unter Ihre Obhut zu nehmen; sollte es mir gelungen sein, Ihnen darzulegen, daß Sie in richtiger Würdigung der Thatsachen berufen sind, gar manchen Schaden von Ihren Schülern abzuwenden: dann bin ich für die geringe Mühe, die mir der heutige Abend gekostet hat, vollauf entschädigt.

Deutsche Rechtschreibung

in Beispielen, Regeln und Aufgaben. Ein Lern- und Übungsbuch für die Kinder der Volksschulen und der unteren Klassen höherer Lehranstalten. Nach methodischen Grundsätzen bearbeitet von einem praktischen Schulmanne. 3. verb. Auflage. Preis 30 Pf.

„Schon der Titel verrät den unterrichtlichen Gang; anschauliche Entwicklung aus Beispielen, klares Erkennen und festes Einprägen der Regel, fleißige, volle Sicherheit vermittelnde Übung. das sind die drei Grundpfeiler des orthographischen Unterrichts. Das Wortmaterial tritt in wohlgewählten Sätzen auf. Ein Wörterverzeichnis bringt die Wörter mit schwankender Schreibung. Das Büchlein ist zu empfehlen."
(„Preuß. Schulztg.")

„Das Werkchen kann angelegentlichst empfohlen werden." („Süddsch. Schulbote.")

„In einfacher, praktischer Weise wird hier die Rechtschreibung behandelt. Von seinen Mitbewerbern unterscheidet sich das vorliegende Heft wesentlich dadurch, daß es die einzuprägenden Wörter stets nur in Sätzen, und womöglich in formschönen und inhaltsvollen Sätzen, auftreten läßt. Der Verfasser bezeichnet sich mit Recht — das geht aus der ganzen Anlage des Buches hervor — als praktischen Schulmann."
(„Haus und Schule.")

Plattdütsch Sünndagsbladd.

Ein eigenartiges Unterhaltungsblatt in **niederdeutscher Mundart. Erscheint 2wöchentlich.** Preis **vierteljährlich 1 M.** (für die Abonnenten der Lehrerzeitung für Westfalen, die Rheinprovinz und die Nachbargebiete, welche das Blatt durch die Bielefelder Geschäftsstelle beziehen, nur 80 Pf.) Dasselbe hat **große Verbreitung** gefunden. Es bietet eine gediegene Lektüre für Herz und Gemüt und bringt außer Novellen auch sprachwissenschaftliche Aufsätze, viel Stoff zu Vorträgen ernsten und heiteren Inhalts, ferner Rätsel 2c.

Die „Kieler Zeitung" schreibt über das Blatt:

War anfangs der westfälische Dialekt unserer Ansicht nach allzu stark bevorzugt, so hat man in den letzten Nummern auch unseren Mundarten „vun de Waterkant" ausreichend Rechnung getragen und dürfen wir daher unsere Leser mit Fug auf dieses Blatt aufmerksam machen, das es sich angelegen sein läßt, die niederdeutsche Sprache nach Gebühr zu pflegen. Leicht ist es eben nicht, einem Dialektblatt heute bei der Überfülle von belletristischem Material die gebührende Geltung zu verschaffen; **um so mehr sollten alle, denen niederdeutsches Wesen und niederdeutsche Sprache etwas gelten, schon aus Interesse für die Sache sich die Förderung des Unternehmens angelegen sein lassen, welches auch durch seine vorliegende, inhaltlich in Prosa- und Versdichtung reiche Nummer sein Bestreben kundgibt, die neuesten Erzeugnisse plattdeutschen Humors und Ernstes in allen Richtungen und Dialekten zu verbreiten."**

Schulfeier

vaterländischer Gedenktage.

(Wilhelm I., Friedrich III., Geburtstagsfeier Wilhelm II., Sedantag) von Wilh. Fricke. 75 Pf. Geb. 1 M. 25 Ex. d. Schülerausgabe 80 Pf., 50 Ex. 1,25 M., 100 Ex. 1,50 M.

Die Gehaltsverhältnisse der Volksschullehrer

in mehr als 300 Städten Deutschlands nebst ausführl. Angaben über Art und Anzahl der Schulen daselbst. Bearbeitet von Henk u. Fischerland. 1,25 M., Kart. 1,50 M.

Ein vom Herrn Kreisschulinspektor Polack und der gesammten pädagog. Pr[illegible] **warm empfohlenes Werkchen!**

III. Band.] Oktober 1890. [Heft 7.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3,60 M.

Über den Helferdienst der Schule bei Heilung der sozialen Schäden.

Von

Fr. Polack,
Kreisschulinspektor in Worbis.

Bielefeld.
Verlag von A. Helmich's Buchhandlung.
(Hugo Anders.)
1890.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer=Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk. 60 Pfg.

Bestellungen nehmen sämmtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Die Sammlung trat mit dem 1. April 1890 in ihren dritten Jahrgang ein. Bis jetzt erschienen: I. **Herbarts Lehrjahre.** Von Oberschulrat Dr. E. von Sallwürk. Einzelpreis 60 Pf. II. **Ad. Diesterweg.** Von Rektor Bartholomäus. Einzelpreis 60 Pf. III. **Zur Fürsorge für die Schwachsinnigen.** Von Stadtschulinspektor Dr. Brandenberg. Einzelpreis 50 Pf. IV. **Ueber eine neue deutsche Schule.** Von Hofrat Prof. Dr. Preyer. Einzelpreis 60 Pf. V. **Die neueren Bestrebungen zur Verbesserung des Unterrichts in der deutschen Sprachlehre.** Von Lehrer E. Wilke. Einzelpreis 50 Pf. VI. **Ueber den schädlichen Einfluß der behinderten Nasenatmung auf die geistige und körperliche Entwicklung des Kindes.** Von Dr. med. R. Lenzmann. Einzelpreis 50 Pf. VII. **Ueber den Helferdienst der Schule bei Heilung der sozialen Schäden.** Von Kreis=Schulinspektor Fr. Polack. Einzelpreis 75 Pf.

Als Heft 8 erscheint:

Ursachen, Ziele und Wege der Reformbestrebungen des Naturgeschichts=Unterrichts in der Volksschule.

Von Seminar=Oberlehrer **Wilhelm Machold.**

Dieselbe hat sich — besonders in der Fachpresse — eines so ungeteilten Beifalles zu erfreuen gehabt, daß auch nicht eine abfällige Stimme darüber laut geworden ist. Im Gegenteil wurde allseitig betont, wie zeitgemäß das Unternehmen sei, und in wie hohem Grade es, zumal hervorragende Schulmänner daran mitarbeiten, geeignet ist, Wissenschaft und Arbeit der Erziehung und des Unterrichts zu fördern.

Durch Beiträge unterstützten bisher die Sammlung die Herren: Lehrer J. Beeger, Mittelschullehrer E. Blümel, Professor Dr. Jürgen Bona=Meyer, Seminarlehrer A. Büttner, Dir. Dr. med. R. Coën, Prof. Dr. med. u. phil. H. Cohn, Dr. med. R. Cohn, Professor Dr. P. Dettweiler, Lehrer B. J. D. Drews, Lehrer W. A. Fett, Hauptlehrer J. Greßler, Lehrer Fr. Groppler, Lehrer G. Helmke, Seminaroberlehrer Dr. H. Keferstein, Lehrer F. Kumm, Lehrer J. Langermann, Seminardirektor F. Martin, Schuldir. O. Pache, Mittelschullehrer A. Patuschka, Kreisschulinspektor Fr. Polack, Lehrer R. Rißmann, Geh. Oberregierungsrat Dr. K. Schneider, Direktor Dr. med. Scholz, Reg.= und Schulrat G. Schulze, Lehrer W. Siegert, Lehrer J. Tews, Ministerialrat Dr. med. Wasserfuhr.

Bielefeld und **Duisburg** 1890.

Die Verlagshandlung:
A. Helmichs Buchhandlung.
(Hugo Anders.)

Der Herausgeber:
Wilhelm Meyer=Markau.

Im Verlage von **C. May's** Buchhandlung **(E. Roeder)** in **Chemnitz** ist erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Was sind sie?

1. **Revolutionäre.**
2. **Gotteslästerer.**
3. **Vaterlandslose.**
4. **Nicht=Vertreter der Arbeiter.**

Bewiesen durch wortgetreue Wiedergabe aus ihren eigenen Werken u. Schriften.

3. Aufl. Preis 20 Pf. Partiepreise:

Stück	100	1000	2000	3000
Mark	10.	80.	120.	150.

Der Provinzialausschuß für innere Mission zu Magdeburg bezog kürzlich 3000 Ex. des Schriftchens.

Die deutsche

Sozialgesetzgebung.

Systematisch dargestellt

von

Conrad Bornhak.

— Zweite unveränderte Auflage. —

8. 1890. (59 S.) M. 1,—.

Akademische Verlagsbuchhandlung von J. C. B. Mohr in Freiburg i. B.

Leopold Freund's Verlag
in Breslau.

In ca. 14 Tagen erscheint:

Diesterweg
und die Lehrerbildung

von

G. Hausse.

Preis brosch. 2 M. 50 Pf.

Über den Helferdienst der Schule bei Heilung der sozialen Schäden.*)

Von

Kreis-Schulinspektor Fr. Polack.

Die Schule kann sich so wenig wie der einzelne Mensch gegen die Bestrebungen und Strömungen der Zeit absperren. Das Bedürfnis des Lebens hat sie geschaffen und gestaltet, damit sie den Bedürfnissen des häuslichen und öffentlichen Lebens diene. „Nicht für die Schule, sondern für das Leben"! soll darum der Wahlspruch ihrer Arbeit sein.

Bei dieser Stellung der Schule werden die Irrtümer der Zeit auch ihren Entwickelungsgang beeinflussen, Mängel und Mißstände des häuslichen und öffentlichen Lebens ihren Schatten auch auf ihre Arbeit werfen.

Soll nun jeder Wind der öffentlichen Meinung ihren Kurs bestimmen? Soll sie allzeit ein treuer Spiegel der Mehrheits-Meinung sein? Darf sie ihre Irrtümer und Irrgänge mit den Strebungen und Strömungen der Zeit entschuldigen? Darf sie ruhig mit dem Strome schwimmen, bis eine starke Gegenströmung oder ein Gewitter sie an einen andern Strand treibt? Das sei ferne! Die Zeit und ihre Forderungen dürfen und sollen die Schule *beeinflussen*, aber nicht *beherrschen*. Die Schule als die erziehliche Macht, welche die Zukunft gestalten helfen soll, hat einen bessern und höheren Auftraggeber als den Zeitgeist und ein höheres Ziel als den Beifall der Menge. Sie darf sich nicht willenlos treiben lassen, sondern muß selbst nach den rechten, ewigen Zielen der menschheitlichen Veredlung hintreiben. Auch ihr gilt das Wort 2. Petr. 1,19: „Wir haben ein festes prophetisches Wort, und ihr thut wohl, wenn ihr darauf achtet als auf ein Licht, das da scheinet in einem dunkeln Ort."

Kann aber dem Lehrer zugemutet werden, sich von der Herrschaft der Zeitgedanken und Zeitbestrebungen frei zu machen? Unter Verblendeten einer der wenigen Sehenden zu sein? Mehr Kraft und Geschick als andere zu haben, um gegen den Strom zu schwimmen? Das wäre von vielen zu viel verlangt! Aber nicht zu schwer ist die Forderung, daß die Schule stets zu den *erhaltenden* Mächten im Volksleben gehören, der Lehrer stets zu den sieben Tausenden zählen muß, die ihre Kniee nicht vor Baal, dem falschen Götzen der Zeit, beugen, daß er sich nicht durch den Schein blenden und nicht durch die

*) Der Vortrag wurde auf der Hauptkonferenz in Worbis am 1. Sept. 18[illegible]0 gehalten.

Pfeife des Vogelstellers verlocken läßt, daß er die Gefahren erkennt und sein Auge fest und treu auf den Polarstern richtet, der über den trüben Wassern stetig leuchtet. Immer muß die Schule zu den Wächtern unserer idealen Volksgüter gehören. Immer muß der Lehrer ein getreuer Eckart sein, der die Jugend warnt und wahrt, wenn das wilde Heer vorüber braust. Wehe ihm, wenn er vom Posten weicht! Wehe dem Geschlecht, daß dann von blinden Leitern geführt wird!

Noch ist Unglück und Verderben über unser Volk nicht hereingebrochen. Noch stehen wir! Ja groß, hochgeehrt und glücklich steht das deutsche Volk in der Welt da! Aber Gefahren umdrohen uns und lauern überall in den Tiefen und auf den Höhen. Die Wetterwolken entladen sich, wenn die Volksführer zu Volksverführern werden, wenn die idealen Entwicklungsziele verdunkelt und die Wege zur Heilung und zum Heil verschüttet werden.

Dahin ist's bis jetzt nicht gekommen, und dahin darf es nicht kommen! Wer es wohl meint mit unserm Volke und seiner Zukunft, der muß auf der Wacht stehen, muß unsere besten Volksgüter wahren, dem drohenden Niedergange wehren, die rechten Ziele zeigen, die Wege zur Heilung von Schäden suchen helfen. Zu dem Bunde der Wohlmeinenden, der Seher und Helfer im Volksrate, müssen die Lehrer gehören; dem wahren Volkswohl muß die Erzieherarbeit der Schule gewidmet sein. Wenn der Ruf erschallt: „Alle Mann auf Deck! Das Schiff ist in Gefahr!" da dürfen sie nicht fehlen. Die Schul- und Volkserziehung muß Schutzdämme bauen helfen, um die hereinbrechende Flut aufzuhalten.

Berechtigt und verpflichtet ist also die Schule, zu sinnen und zu sorgen, zu raten und zu thaten, daß der Sünden und Seufzer in unserem Volke weniger werden und ein Geschlecht herangebildet werde, das der Lage gewachsen und gegen die Gefahren der Zeit innerlich und äußerlich gerüstet ist.

Der Heilung eines Übels muß die Erkennung desselben und besonders seiner Ursachen vorangehen. Wir haben uns also vorab die Frage vorzulegen:

I. Welche Schäden und Gefahren zeigt das Volksleben der Gegenwart, und welches sind ihre Quellen?

Jede Zeit hat ihre Strebeziele, ihre Kämpfe, ihre Götzen, ihre Verirrungen und ihre Schlagwörter. Zu letzteren gehört das Wort Zeitgeist. Auf seine Rechnung werden alle Stimmungen und Strömungen, Strebungen und Irrungen, kurz alles Gute und Böse gesetzt, was auf der Bildfläche des öffentlichen Lebens erscheint.

Was ist eigentlich der Zeitgeist? Goethe meint: „Was ihr den Geist der Zeiten heißt, das ist im Grund der Herren eigner Geist, in dem die Zeiten sich bespiegeln". Dagegen Zschokke: „Man hält ebenso leicht den Gang der Erde durch den Himmel wie den Gang der Menschheit zu ihrer Vollendung durch die Gebiete der Gesittung und

des Rechts auf. Geister lassen sich nicht wie Mumien gegen die Gewalt des Zeitgeistes einbalsamieren."

Manchen ist der Zeitgeist eine Spottgeburt aus Phantasie und Willkür. In Wahrheit ist es die mächtige Strömung aller Gedanken, Empfindungen und Bestrebungen nach bestimmten Lebezielen und Entwickelungsknoten hin. Bewußt und unbewußt stehen alle unter dieser geheimnisvollen Macht; unwiderstehlich wie eine Untergrundsströmung im Meere wirkt sie.

Wenn auch nichts wesentlich Neues unter der Sonne geschieht, so denkt und lebt doch jede Zeit ihre besonderen Gedanken aus, hat ihre eigenartigen Entwicklungsgänge und ihre eigentümlichen Kennzeichen. Nur Zeiten völliger Erschlaffung sind farb- und charakterlos; es herrscht die Ruhe des Schlafes oder Todes, wie z. B. in der Zeit nach dem dreißigjährigen Kriege. Dagegen sind Zeiten gesteigerten Lebenstriebes lebhaft und bezeichnend gefärbt, ja unruhig bewegt.

Die Unruhe der Zeit und die Gärung in den Tiefen des Volkslebens braucht uns aber nicht zu erschrecken; sie bekundet zunächst Lebensdrang und Lebenskraft im Volke. In vieler Hinsicht ist unsere Zeit eine herrliche, und auch auf sie paßt Huttens Wort: „Es ist eine Lust zu leben, denn die Geister sind erwacht!" Bedenklich und gefährlich wird die Zeitrichtung nur, wenn sie sich falschen Zielen und fremden Göttern zuwendet.

Welches sind nun die Ziele und Zeichen unserer vielgeschmähten und vielgerühmten Zeit?

Drei Gedanken bewegen das Jahrhundert und entzünden überall Kämpfe zwischen den Völkern und den Gesellschaftsschichten, die „Rassen- und Klassenkämpfe": Das Recht der Nationen auf staatlichen Zusammenschluß, das Recht der einzelnen Gesellschaftsschichten auf Gleichberechtigung und das Recht der Einzelwesen auf freie Bewegung und bescheidenen Lebensgenuß. „Befreiung von unnatürlichen Schranken, von Vorrechten einerseits, Druck und Zwang andererseits", das ist der Ruf des Jahrhunderts.

Wer will ihn schelten? Wie viel Großes und Gutes hat er schon geschaffen! Aber Kampfstimmung und Kampfeshitze haben immer ihre großen Gefahren. Sie verführen zu Grenzüberschreitungen, zur Mißachtung, ja Vernichtung des guten Alten und zu unmäßigen Forderungen.

Der Kampf der deutschen Nation um die Einheit, um Kaiser und Reich, ist siegreich beendet. Der Kampf einzelner Gesellschaftsschichten um Rechtsansprüche Einzelner oder ganzer Stände ist in vollem Zuge. Wir stehen mitten darin, und seine bedenklichen Begleiterscheinungen sind's, die viele mit banger Sorge für die Zukunft erfüllen.

Und welche Erscheinungen begleiten die Gesellschafts-Kämpfe unser[...] Tage? Abnahme des Glaubens und Zunahme der religiösen Gle[...] giltigkeit, Mißachtung göttlicher und menschlicher Autorität, [...] splitterung der Meinungen und Mangel an einenden Zielen, Un[...] friedenheit der Einzelnen mit ihrer Lage, unruhiges Hetzen u[...]

nach Gewinn und Genuß, Zerklüftung, ja Haß zwischen den einzelnen Gesellschaftsschichten, Anhäufung der Kapitalien in wenigen Händen und Verarmung der Massen, Gründung von Fabriken und Abnahme eines guten, seßhaften Handwerkerstandes, Zusammenströmen in großen Städten und Zurückgang der Landbevölkerung, Auflösung der Familienbande, Schwinden des Heimatsgefühls und der Besitzfreude, falsch verstandenes Streben nach Bildung, d. h seichter Tagesweisheit, und Freiheit, d. h. Zügellosigkeit u. s. w. Unglaube, Unruhe, Unbotmäßigkeit, Unzufriedenheit und Unsittlichkeit, das scheinen die 5 Finger an der Hand des Zeitgeistes, womit er in den Wassern wühlt und Schlamm und Schaum aufwirbelt.

Doch nicht verzagt! Den auflösenden Mächten stehen stärkere erhaltende gegenüber. Auch jetzt gilt noch das Wort des Propheten Elisa: „Fürchte dich nicht, denn derer ist mehr, die bei uns sind, denn derer, die bei ihnen sind“ —, wenn auch nicht an Zahl, so doch an innerer Kraft, welche Recht, Wahrheit und Liebe verleihen.

Wie der Grund in der Tiefe des Meeres unbewegt steht, wie wild auch an der Oberfläche die Wogen brausen, so führt Gott mit stiller, sicherer Hand die Menschheit ihren höheren Zielen der Entwicklung entgegen. Hat's doch schon ärger in der Welt gebrauset! Bewegung ist Leben und Krankheit nicht Tod. In auf- und abwärtsgehenden Kurven bewegt sich die Kulturentwickelung, und die Gegensätze sind die Zahnräder des Fortschritts. Alles ist Gegensatz und Ausgleich in der Entwicklungsgeschichte der Menschheit. Nur durch den Gegensatz zwischen den Teilen kommt Bewegung und Leben in das Ganze. Zwischen Anziehung und Abstoßung entgegengesetzter Ansprüche und Kräfte vollzieht sich die Ausgleichung. Ohne Gegensätze und Kämpfe giebt es keine rechte Bethätigung der Kräfte und keinen Fortschritt.

Klüfte aber öffnen, Gegensätze spannen und widersprechende Kräfte regen sich, wenn im Leben des Volkes wie des Einzelnen sich Mißverhältnisse zwischen den inneren Neigungen und Bedürfnissen und den äußeren Verhältnissen herausbilden. Die Unzufriedenheit mit den gesellschaftlichen Zuständen fällt so wenig als Hagel vom Himmel wie die Zufriedenheit als Manna. Beides ist das Ergebnis eines Werde- und Entwicklungsprozesses.

Hat sich in der Gesellschaft die Unzufriedenheit mit den bestehenden Zuständen als krankhafte Spannung entwickelt, dann regen sich meist alle Kräfte, die feindlichen wie die freundlichen, um einen Ausgleich zu suchen, das Unrecht zu sühnen und die Verwicklung zu lösen; denn Ruhe und Glück, die Strebeziele der Seele, findet der Mensch nur in der Gleichartigkeit des inneren und äußeren Seins. Lessing meint: „Gott kann kein Verlangen in unser Herz gelegt haben, zu dem er die Mittel der Befriedigung versagt.“ Und Schiller: „Denn was die innere Stimme spricht, das täuscht die hoffende Seele nicht.“

So verrät ein gesteigerter, ja fieberhafter Pulsschlag im Gesell-

schaftskörper zwar eine Störung, vielleicht sogar eine recht ernstliche Krisis, aber keine Krankheit zum Tode.

Wer an dem Aufwärtsgange der Menschheit verzagt, der verzagt an der Macht und Weisheit Gottes. Er hat seinen Menschenkindern Mittel und Wege gegeben, das Böse durch das Gute zu überwinden. Ersteres kann zeitweise wohl zur herrschenden Macht werden, „der Gute räumt den Platz dem Bösen, und alle Laster walten frei", aber Dauer liegt nur in dem Guten, weil es das Göttliche und darum Unvergängliche ist.

Die Zeitbestrebungen sind nie einseitig böse, sondern stets aus gut und böse gemengt, so daß es oft sehr schwer ist, die feine Grenzlinie zu finden. Eine Kraft weckt die andere. Je kühner das Böse sein Haupt erhebt, desto stärker rückwirkt das Gute. Je tiefer die eine Entwicklungskurve hinabschlägt, desto höher steigt die andere. Wirkung und Gegenwirkung, Stoß und Gegenstoß sind untrennbare Begriffe. Große Irrtümer und Verirrungen haben immer als Gegenpol verdoppelte Wachsamkeit und Kraftentfaltung. So lange Menschen auf der Erde leben und streben, hat es noch nicht an diesem Ausgleich gefehlt. Sollte in unsern Tagen die Hand des Herrn verkürzt, das Gesetz der Menschenerziehung abgeändert sein? Nimmermehr!

Wenn auch nicht sorglos, so doch mutig können wir dem leidenschaftlich erregten Antlitz der Zeit und der Gesellschaft ins Auge sehen. Mit der Erkenntnis des Übels, der Erforschung seiner Ursachen und der Aufsuchung von Schutzmaßregeln hebt die Heilung an. Viele Ärzte und Quacksalber fühlen ja jetzt den Puls der Zeit, zeichnen das Krankheitsbild und schlagen Heilmittel vor. Leider stimmt ihr Zeugnis häufig nicht überein. So lange die Selbstsucht der einzelnen Stände und Personen die Rezepte schreibt, werden wir zu keiner Heilung der gesellschaftlichen Schäden gelangen.

Mit der „Botschaft" des guten Kaisers Wilhelm I. und der „Sozialpolitik" unseres jetzigen Kaisers ist der Weg zur gründlichen Heilung der gesellschaftlichen Übel eingeschlagen, soweit das überhaupt möglich ist. In diesem Zeichen müssen auch wir über den Helferdienst der Schule beraten, und in diesem Geiste der Liebe und Gerechtigkeit unsern bescheidenen Pflichtanteil zu dem großen und guten Werke beitragen.

Wie sind die gesellschaftlichen Mißstände und Kämpfe entstanden? Wie alle Kulturzustände stets das sichtbar gewordene Ergebnis eines vielfach verschlungenen Ursachennetzes sind, so sind auch die gesellschaftlichen Krankheitserscheinungen unserer Zeit die Folge ungesunder Verschiebungen, Mißverhältnisse und Spannungen zwischen Reichen und Armen, Befehlenden und Gehorchenden, Arbeitsgebern und Arbeitsnehmern, Kapital und Arbeit, Erwerb und Genuß, Gesetzgebung und Bildungsstand, Bedürfnissen und Mitteln der Befriedigung, Kirchentum und Volkstum, Glauben und Wissenschaft u. s. w. Es ist unmöglich, alle die feinen Fäden und Beziehungen bloß zu legen, welche die krankhaften Spannungen und Reibungen im Gesellschaftskörper herbeigeführt

haben. Allen ist gemeinsam, daß sie das, was bisher den Halt des Einzelnen bildete und den Bestand der Gesamtheit sicherte, gelockert und erschüttert haben. Dahin gehört die Gewohnheit der Kirchlichkeit, einer bestimmten Rechtssitte, der Seßhaftigkeit auf Heimatserde, der Besitzfreude an Haus und Hof, des mühsamen Erwerbs und bescheidenen Genusses, des familienhaften Zusammenhangs zwischen Arbeitsgebern und Arbeitsnehmern u. s. w. Bei den augenfälligsten dieser Umbildungen und Verzerrungen soll eine Beleuchtung versucht werden.

1. Mehr und mehr bildete sich bei vielen ein ungelöster Gegensatz zwischen der Kirchenlehre und der sogenannten modernen Bildung, zwischen kirchlicher und weltlicher Gesinnung heraus, leerte die Kirchen und füllte die Vergnügungsstätten. Jeder, der einen innern oder äußern Halt verliert oder nur wechselt, gerät ins Schwanken und Taumeln. Unser Volk hatte früher mehr als jetzt in seiner kirchlichen Gewohnheit und seinem kritiklosen Glauben einen unzweifelhaften Halt. Selbst ein Totes und Unverstandenes, auf das mit Scheu geblickt, das gewohnheitsmäßig geübt wird, giebt dem Wesen eine anständige Bescheidenheit und Unterwerfung; zudem ist ja die Gewohnheit der stärkste Riese.

Nun haben allerlei Aufklärer den Feuerbrand des Zweifels in die arglosen Seelen geworfen und die Stützen des kindlichen Glaubens und Gehorsams niedergerissen. An die Stelle des Glaubens und der frommen Gewöhnung ist die Gleichgiltigkeit oder keckes „Drüberwegsetzen" getreten.

In den Kreisen der Gebildeten hat sich die Wissenschaft und Kunst, manchmal auch nur ihr Schaum, an die Stelle des Glaubens gesetzt. Man lächelt vornehm-verächtlich über den Lehrinhalt und die Machtansprüche der Kirche oder bekämpft beides als der Kulturentwicklung hinderlich mit Spott oder Galle. Aber Kunst und Wissenschaft geben den Gebildeten so wenig einen Herzensinhalt und Glücksanker wie die Strohhalme einer seichten Aufklärung dem Wesen der Menge eine Stütze, die oft bedenklichen Unterhaltungsblätter dem innern Leben einen Ersatz für das Verlorne. Innerliche Leere und äußerliches Schwanken sind die Folge des Schiffbruchs am Glauben und der Loslösung von der kirchlichen Gemeinschaft.

Die Kirche beansprucht nach wie vor als göttliche Heilsanstalt ihre alte Autorität, bietet nach wie vor in alter Weise das Heil einem jeden an, lehnt ein Verhandeln mit und ein Anbequemen an den Zeitgeist entschieden ab, erklärt eine Umgestaltung der kirchlichen Lehren und Formen für unvereinbar mit dem unwandelbaren Charakter der Kirche, fordert von ihren Kindern Umkehr und Rückkehr zu dem alten Glauben und verheißt damit Heilung der bösen Zeitschäden. Aber die Gerufenen verstehen den Ruf nicht mehr, weil ihnen der innere Wiederhall fehlt; sie hören ihn gar nicht mehr, weil sie nicht mehr in Rufweite kommen. Immer mehr lösen sie sich innerlich und äußerlich von der Kirche ab und gestatten ihr keinen Einfluß mehr auf die Gestaltung des innern

und äußeren Lebens, bis auch die Trennung und Lösung Gewohnheit und Lebensordnung wird. Dem häuslichen und öffentlichen Leben fehlt damit ein Wächter und Richter der Sitte und Sittlichkeit, dem Denken und Thun eine heilsame Zucht und eine warme Triebkraft.

Zum Glück paßt dies Bild des Abfalls noch nicht auf unsere ländlichen Verhältnisse. Da gehört das Kirchentum doch noch zum Volkstum, die Religion noch zum Vätererbe. Dagegen in den großen Städten hat die Kirche, evangelische wie katholische, ihren Einfluß als zügelnde und regelnde Lebensmacht meist verloren. Kirche und Christentum, Volk und Volksleben decken sich nicht mehr, gehen nicht mehr in einander auf, sondern trennen sich in kühler Gleichgiltigkeit oder in bitterer Feindschaft. Dem Volksleben ist damit ein Grundpfeiler seiner Stetigkeit und sichern Ruhe genommen und dagegen der Charakter der Zerklüftung, Zerfahrenheit, Unruhe und Leere aufgedrückt. Wie leicht und wie leichtfertig hat man weiten Schichten des Volkes die Religion genommen, und wie schwer ist ein Ersatz zu schaffen! Die Kirche kann ihren Einfluß nur wiedergewinnen, wenn sie mit verstärkten Kräften und erhöhter Sorgfalt den einzelnen verirrten Kindern nachgeht und nicht bloß die unsterbliche Seele zu retten, sondern auch ihr irdisches Lebenslos zu bessern sucht. —

2. Viele neue, rasch sich folgende Gesetze schnitten tief in Altgewohntes ein und brachten bei vielen das Rechtsbewußtsein zum Schwanken. Man hat der Gesetzgebung im neuen deutschen Reiche vielleicht nicht ohne Grund den Vorwurf gemacht, daß sie sich überstürzt, Altes nicht genug geschont, Neues nicht behutsam genug vorbereitet und den Bildungsstandpunkt der Massen überschätzt habe.

Entschuldigt, ja gerechtfertigt war diese Eile durch die neu erwachsenen Bedürfnisse und den Grundsatz der Rechtseinheit und Interessengemeinschaft im neuen Reiche. Zur Festigung des Reiches und der neu gewonnenen Einheit gehörte die gemeinsame Gesetzgebung. Das Eisen mußte geschmiedet werden, so lange es warm war, d. h so lange die Freude über die endliche Verwirklichung des höchsten nationalen Wunsches: Kaiser und Reich! noch in den Herzen nachzitterte.

Von der Hast, mit der man den neuen herrlichen Bau unter Dach und Fach brachte, war die Unruhe und Unsicherheit einer Übergangszeit unzertrennlich. Der gewohnheitsmäßige Rechtsbegriff der urteilslosen Menge mußte aber durch die vielen Änderungen ins Schwanken kommen, oft nicht wissen, was rechts und links sei, und von dem Wege des Gesetzes und der Ordnung in die Dornen und Nesseln der Willkür geraten. Noch eins kam dazu, um die Autorität des Gesetzes zu erschüttern. Der Kulturkampf hatte einen Gegensatz zwischen der staatlichen und kirchlichen Gesetzgebung geschaffen und damit bei vielen einen innern Zwiespalt erzeugt und den kritiklosen Gesetzesgehorsam geschädigt.

Die neuen, milden Strafgesetze setzten häufig eine sittliche Bildungsreife voraus, die sich in den Massen nicht fand. Wenn ein Volk nicht

genügend vorbereitet in eine neue, freiere Lage eintritt, so vermag es die neuen Verhältnisse nicht zu übersehen und zu beherrschen und wird leicht der Spielball von allerlei Leidenschaften. So ging es mit der neuen, humanen Strafgesetzgebung, die vielfach das Strafmaß herabsetzte und eine mildere Praxis einführte. Unser Volk war in seinen niedern Schichten dafür noch nicht reif, noch dazu während wirtschaftlicher Krisen und in einer sturm- und drangvollen Übergangszeit.

Die Folge war, daß Vergehen und Verbrechen sich mehrten und die Strafanstalten sich in erschreckender Weise füllten. Es konnte nicht anders kommen bei einer Strafgesetzgebung, die eine Reife im Rechtsbewußtsein und eine sittliche Festigkeit im Volke voraussetzte, die noch lange nicht allgemein vorhanden waren.

Statt dies einzusehen, tappte und tastete man nach Schuldigen umher, welche die Dämme des sittlichen Halts durchstochen haben sollten, und fand wirklich einen: Die Falk'sche Schule der Allgemeinen Bestimmung vom 15. Oktober 1872! So vermag die Parteileidenschaft zu verblenden! Eine verbesserte Weise der Schulerziehung, die kaum zu wirken begonnen und vielfach noch gar nicht die alte Weise verlassen hatte, sollte schon einen sittlichen Niedergang herbeigeführt haben! So rasch sind die Gegner bei der Hand, wenn es gilt, die Schule zum Sündenbock zu machen!

Es ist wahr, daß die wachsende Bildung und Gesittung eines Volkes eine Milderung der Strafgesetze fordert, doch muß beides im gehörigen Gleichschritt und nicht in Sprüngen gehen. Rohe Leidenschaften hält bloß der derbe Griff der Polizeigewalt und des Strafrichters in Schach. Der äußere Sittlichkeitszustand einer Zeit und eines Ortes richtet sich darum weniger nach der zarten Pflanze wahrer innerer Gesitttung als nach Wachsamkeit und Machtentfaltung der Strafgewalt. Wo die Sittlichkeit nicht zu einer inneren Lebensmacht geworden ist und das Leben frei gestaltet, da muß Polizei und Strafgesetz äußerlich einen festen Gurt um die Gesellschaft legen. Nur innerer Befreiung durch Sittlichkeit darf äußere Lockerung der Polizeistricke folgen. Lockert aber die Strafgewalt diese Stricke vor der Zeit, so entfesselt sie nur die Leidenschaften des Pöbels und versetzt die Gesellschaft in einen Zustand der Gefährdung, der Unsicherheit und des bangen Zuwartens. „Das Volk ist frei, seht an, wie wohl's ihm geht. Gebt acht, die Bestialität wird sich gar herrlich offenbaren." (Göthe.)

3. Die Freizügigkeit und die Gewerbefreiheiheit veranlaßten ein unruhiges Hin- und Herwogen der Bevölkerung und ein Zusammenströmen der Massen in großen Städten. Damit verlor sich mehr und mehr das Heimatsgefühl, die Seßhaftigkeit und die Freude an Besitz und Erwerb fester Liegenschaften.

Der Wandertrieb, der dem deutschen Volke eigen ist, entfaltete in jener Zeit mehr als je seine Flügel. Unterstützt wurde er durch die verbesserten und vervielfältigten Verkehrsmittel, durch die Freizügigkeit

und allerlei Verkehrserleichterungen, durch lockende Berichte aus großen Städten und durch den Trieb nach höherem Erwerb und Genuß.

Wenn aber der schlichte Mensch die Seßhaftigkeit verliert, die Freude an seinem kleinen Grundstück, an seinen bescheidenen Erwerbnissen, so verliert er auch die innere Ruhe, Zufriedenheit und Tüchtigkeit. Die Sitte haftet an der Heimatserde und ist meist zugleich die Sittlichkeit. Mit dem Verlassen der Heimatserde kommt alles ins Schwanken, auch die sittliche Tüchtigkeit und das innere Glück. Ruhe und Glück blüht für den schlichten Deutschen am besten auf der Heimatserde. So lange er diese nicht findet, so lange er wie ein Zugvogel auf allen Ästen niedersitzt und alle Beeren versucht, so lange schwankt er haltlos hin und her, wird immer unzufriedener und vermehrt das Heer der Mißvergnügten.

Immer wird die Klage über schlechte Zeiten und unbefriedigende Zustände aus der hin- und herflutenden Bevölkerung und den Pöbelmassen der Städte ertönen. Die Anhäufung heimats- und besitzloser Massen in den großen Städten, die nur an den Augenblick denken, nur für den Augenblick leben und von dem Augenblick sich bestimmen lassen, die Stimmungen und Verstimmmungen rasch wie Seuchen fortpflanzen, die unter keinen dauernden Zuchteinfluß sich stellen und von Gesetz und Seelsorge schwer zu fassen sind, die zwischen Fülle und Not, Verschwendung und Verzweiflung hin und her taumeln: sie haben den Zustand der Unsicherheit und hochgradigen Erregbarkeit besonders gesteigert. „Weh, wenn sich in dem Schoß der Städte der Feuerzünder still gehäuft!" (Schiller.) Das riesige Anwachsen der Städte durch fieberhaft dorthin sich drängende Arbeiter- und Pöbelmassen ist ein Hauptkrankheitszeichen unserer Zeit. Dort brechen meist die Eiterbeulen am Gesellschaftskörper auf.

4. Reicher und leichter Erwerb ohne den inneren Ausgleich der Bildung verführen zur Genußsucht; ein plötzliches Versiegen der Erwerbsquellen führt zu Mißmut und Verzweiflung.

Der reiche und leichte Erwerb in den fetten Jahren nach dem Kriege hatte die ganze Arbeiterbevölkerung in Bewegung gesetzt, ein unruhiges Hasten und Jagen nach höherem Erwerbe erzeugt, die Bande der Anhänglichkeit zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer zerrissen, Genußsucht und Hang nach sinnlichem Vergnügen mächtig gesteigert.

Die Gewerbefreiheit ließ überall Wirtshausschilder herauswachsen, und der Wettbewerb überbot sich in Anlockungen, in Genußerleichterungen und Genußvervielfältigungen. Zeit, Geld, Gelegenheit und gleichgestimmte Gesellschaft zum Vergnügen fand sich überall. Verflucht und verlacht wurden Entbehrung und Entsagung, erhoben und gepriesen der Sinnenrausch.

Nichts ist gefährlicher für einen ungebildeten Menschen als leichte und reichliche Gelegenheit zu Erwerb und Genuß. Er versinkt in gemeiner Sinnlichkeit, weil ihm innerlich in edler Gesinnung und Gesittung das Gegengewicht fehlt. Nur ein sicherer Bildungsbesitz kann

dem irdischen Erwerbe und Besitze den rechten Wert geben und den rechten Gebrauch lehren.

Wie viele Tausende scheiterten und scheitern noch an dieser Klippe! Wer den Gewinn nicht recht zu brauchen gelernt hat, den zieht dieser Gewinn ins Verderben, indem er ihn zu Sinnengenuß und allerlei Ausschweifungen verleitet.

An nichts gewöhnt sich der Mensch leichter und rascher als an Bedürfnisse, und diese werden dann seine Tyrannen. Das konnte man in den siebziger Jahren, den Jahren der hohen Löhne, an den Arbeitern sehen. Der reiche Erwerb wurde von den meisten sofort in sinnlichen Genuß umgesetzt. An Ersparnisse und Sicherung der Zukunft dachten nur wenige.

Als dann die große wirtschaftliche Lüge wie eine Seifenblase platzte, als die Erwerbsquellen versiegten und die Schnabelweiden verdorrten: da war das Unglück fertig und die Unzufriedenheit des „vierten Standes" Dauerzustand geworden. Erspart war nichts; verdient wurde wenig, aber die angewöhnten Bedürfnisse und der aufgereizte Trieb nach Genüssen blieben. Wenn sich aber Bedürfnis und Mittel zur Befriedigung nicht mehr decken, da ist das wirtschaftliche und damit das innerliche Gleichgewicht verloren und die Unzufriedenheit ausgebrütet. Sie aber ist's, die den Gesellschaftskörper vergiftet und seine Zersetzung herbeiführt.

5. Die Unsicherheit des Arbeiterloses und das Mißverhältnis zwischen Kapital und Arbeit, Fabrikantengewinn und Arbeiterlohn verschob und störte mehr und mehr das Verhältnis zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern; Vertrauen und Frieden wandelten sich in Mißtrauen und Krieg.

Ehemals sahen die Arbeiter in ihren Brotherren ihre Berater und Beschützer. Die gegenseitige Abhängigkeit war feste Lebensgewohnheit. Auf dem Boden langjähriger friedlicher Arbeitsgemeinschaft war auch eine Interessen- und Lebensgemeinschaft erwachsen. Der Herr bekümmerte sich um das leibliche und geistige Ergehen seiner Arbeiter, die als Familienglieder angesehen wurden, und die Arbeiter sahen neidlos auf seinen größeren Besitz und Gewinn, ja hingen mit Liebe an ihm, seiner Familie und seinem Besitz.

Die neue Zeit zerriß dies familienartige Verhältnis vollständig. Die ausschwärmenden Arbeiter verloren jede Anhänglichkeit an den Herrn und das Seine, die Herren aber fühlten sich nicht mehr verpflichtet, das Geschick ihrer Arbeiter auf teilnehmendem Herzen zu tragen. Eine Schutzgesetzgebung, die Rechte und Pflichten der Arbeiter und der Herren gerecht und wohlwollend abgewogen und festgesetzt hätte, gab es noch nicht. Die persönlichen Beziehungen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern lockerten und lösten sich mit der pilzartigen Zunahme der Fabriken und Maschinen, mit der Gründung der vielen Aktiengesellschaften und mit der Vergrößerung der Arbeiterheere. Eine gegenseitige Herzensteilnahme wurde zur Unmöglichkeit. Nur ein Band hielt sie noch zu-

sammen, das des gegenseitigen Ausnutzens. Daraus erklären sich die Veränderungslust und der Wechsel der Arbeiter, die Lohnherabsetzungen und die künstlichen Lohnsteigerungen, die Arbeiterentlassungen und die Arbeitseinstellungen. Nur noch die Lohnfrage bestimmte das Verhältnis zwischen den Arbeitern und ihren Herren. Ein endloses Drücken und Steigern der Preise brachte eine fortwährende Unruhe und Unsicherheit in den Geschäftsbetrieb. Nach dem großen Krach, der viele Arbeiter brotlos machte, verzerrte sich das Verhältnis der Arbeiter zu ihren Arbeitgebern in offenbare Feindschaft.

Die Augen der müßigen und brotlosen Arbeiter blieben mit Neid und Haß auf den glänzenden Stätten des Reichtums haften. Die Luxusbauten, die Schwelgermahle, die Kleiderpracht und die ganze üppige Lebensführung der reich gewordenen Börsenspieler, Bauunternehmer und Fabrikanten wurden beneidet, bemäkelt und verwünscht. „Von unserem Schweiß erbaut! Von unserem Blut gemästet!“ so grollte es dumpf und laut durch die Massen.

Begehrliche Blicke, dumpfes Murren, bittere Klagen, laute Drohungen, verzweifeltes Zusammenschließen der „Enterbten gegen die Bevorzugten“ folgten wie Glieder einer Kette. Der Krieg zwischen Hütten und Palästen, Armen und Reichen, Arbeitern un Herren war ausgebrochen, und noch immer warten wir auf sein Ende, auf Frieden und Versöhnung.

6. **Gewissenlose Verhetzer und eine zügellose Presse schürten Unzufriedenheit, Neid und Haß der Besitzlosen gegen die Besitzer und halten die Wunden am Gesellschaftskörper offen und eiternd.**

Die Presse *ist* oder *macht* in unsern Tagen die öffentliche Meinung und wird darum mit Recht die siebente Großmacht genannt. Wie gefährlich kann sie wirken, wenn sie Thatsachen fälscht, falsche Beweggründe unterlegt und sich nicht von Gerechtigkeit, Wahrheit und Liebe, sondern vom Klassenhaß und Parteimeinung leiten läßt!

Der Predigt von der Kanzel entziehen sich heute Tausende, der Zeitungspredigt leihen alle ein willig Ohr. Wenn nun die Tagesblätter, diese flüchtigen und beweglichen Apostel unserer Tage, predigen, wonach der Menge die Ohren jücken, was den Augen gefällt und den Sinnen schmeichelt, was dem Fleische und seiner Lust die Stricke löst und der Genußsucht die Tische deckt, was die Autoritäten bemäkelt und in den Staub zieht und die Unzufriedenheit aufreizt: dann sammeln sie um sich eine große, gläubige und dankbare Gemeinde, deren Glaubensbekenntnis die Gottlosigkeit und deren Religion die Selbstsucht und der Haß ist. Unter dem Deckmantel von Freiheit und Recht feiern Bosheit und Sinnenlust ihre Feste.

Das Zeitungsfutter und die Wühlreden haben vielen Arbeitern die Freude an der Arbeit, die Zufriedenheit mit ihrem Lose, den Glauben an Gott und das Vertrauen zu den Menschen aus der Seele gestohlen, ihr Herz mit Neid und Haß gegen die Glücklichen der Erde und mit Bitterkeit über ihr Schicksal als das von „Enterbten“ erfüllt. „Das

größte Unglück, ja der Fluch der Arbeiter ist die Zufriedenheit!" predigen laut und ungescheut die Hetzblätter. Wie Scheidewasser sind ihre Lehren in die Massen gegossen, wilde Gärung ist erzeugt, der Krieg aller gegen alle gepredigt. Gott im Himmel, König und Obrigkeit im Lande, Vater und Brotherr im Hause sollen nicht mehr geehrt werden, statt Gehorsam und Entsagung wird Freiheit und Genußsucht gepredigt.

Noch stehen wir in der wilden Bewegung und fühlen den Wellenschlag. Aber bereits hat eine rückläufige Bewegung der wilden Wasser begonnen. Das Wort der Versöhnung und der helfenden That ist vom Throne gesprochen. Aufs regste und wärmste bemühen sich die Gesetzgeber um die „Arbeiter Schutzgesetzgebung" und um möglichste Sicherung von des „armen Mannes" Lose. Den gesetzlichen Schutzmaßregeln, der größten Friedensthat des 19. Jahrhunderts, muß nun die innere Versöhnung und Beruhigung der Parteien folgen. Ein jeder, der ein Herz für unser Volk, sein Wohl und seine Zukunft hat, muß Hand anlegen, um die Klüfte schließen, die Gegensätze versöhnen, die Wunden heilen und einen festen Damm gegen künftige Springfluten wilder Wasser bauen zu helfen.

Hier hat auch die Arbeit der Schule einzusetzen und ihr bedeutsames Scherflein für das Heil und Wohl von Volk und Vaterland beizusteuern.

II. **Welche Pflichten hat nun die Schule zu erfüllen, um unsere sozialen Schäden heilen, unsere gesellschaftlichen Zustände sichern zu helfen?**

Nicht Einer, und sei es der mächtige deutsche Kaiser, und nicht Eins, und sei es die beste Arbeiterschutzgesetzgebung, kann die gesellschaftlichen Übel und Mißstände aus der Welt schaffen. So viele Wurzeln das Übel hat, so viele gesunde Mächte müssen es bekämpfen. Nur in einem Bündnis aller beteiligten gesunden Kräfte liegt die Bürgschaft für einen glücklichen Verlauf des Heilungsprozesses.

Beteiligt aber sind alle Kreise und alle Volksgenossen, die gesetzgebenden Körperschaften wie die Verwaltungsbehörden, die Kirche wie die Schule, die Arbeitgeber wie die Arbeitnehmer. Von allen Seiten müssen Opfer gebracht, Willigkeit und Eifer entfaltet werden, wenn der Friedensschluß gelingen soll.

Die Schule hat sich mit aller Entschiedenheit dem Bunde der gesunden Lebensmächte anzuschließen und alle Kraft zusammen zu nehmen, um durch gesunde Zucht, durch Lehre und Beispiel das eingedrungene Gift unschädlich zu machen, böse Einflüsse abzuwehren oder im Keime zu ersticken, alle gesunden Lebenskräfte zu wecken und zu stärken und so dem heranwachsenden Geschlechte durch edle Bildung des Geistes und Herzens, wie durch zähe sittliche Gewöhnung eine stärkere Widerstandskraft gegen die Gefahren und Lockungen der Zeit zu geben. Bekämpfen muß die Schule alle Bestrebungen, die von Gott und seinem Worte abführen, die die Selbstsucht an Stelle der Nächstenliebe zum sittlichen Weltgesetz erheben, die dem Fleische und seiner Lust Thür und Thor

öffnen, die Gesetz und Ordnung untergraben und göttliche wie menschliche Autorität herabsetzen und der Verachtung preisgeben wollen.

Im einzelnen wird folgendes zu beherzigen sein:

1. Durch guten, wahrhaft christlichen Unterricht hat die Schule ihren Zöglingen eine harmonische Ausbildung des Verstandes, Gemütes und Willens zu geben.

Man hat der Schule der Neuzeit häufig den Vorwurf gemacht, daß sie nicht mehr Erziehungs-, sondern nur noch Lernanstalt sei, daß sie das Wissen über das rechte Wollen setze, daß sie durch vorwiegende Pflege des Verstandes hochmütige aber am Gemüt verarmte Menschen heranbilde, die wohl klug zu schwatzen verstünden, aber schlaff und träge zu rechtem Thun und Lieben seien.

Solche Verirrungen der Unterrichtskunst sind möglich, aber sie liegen nicht in den Grundsätzen der neuern Schulverwaltung, sondern sind höchstens Irrtümer einzelner Schulmänner. Die Falkschen „Allgemeinen Bestimmungen" fordern aufs klarste und nachdrücklichste eine harmonische Ausbildung aller Anlagen und Kräfte des Leibes wie des Geistes, des Gemüts wie des Willens. Wissen und Gewissen, Erkenntnis wie Glauben, Lernen wie Thun wollen sie gleichmäßig und stetig berücksichtigt sehen.

Dem Andrängen der Zeit, die nur „kluge Nützlichkeit" beim Lernen fordert, hat die Schule mannhaften Widerstand entgegen zu setzen, wenn sie ihr Kleinod nicht verlieren will. Den ganzen Menschen hat sie zu bilden, nicht eine bloße Lern-, sondern eine Erziehungsanstalt hat sie zu sein.

Aller Unterricht, der nicht erzieht, den Menschen nicht sittlich vorwärts bringt und in eine reinere Lebensluft hebt, ist einseitig, ja gefährlich. Jeder rechte Unterricht muß die Sinnenthätigkeit schärfen, dem Geiste richtige Vorstellungen zuführen, sie folgerichtig verbinden und klar darstellen lehren, den Willen zu rechtem Thun und das Herz zu rechtem Lieben anfeuern. Nicht der kluge, sondern der gute Mensch muß das Erziehungsziel sein. Überall ist darum der sittliche Gehalt der Unterrichtsgegenstände flüssig zu machen, der Geist durch Erkenntnis zu erleuchten, das Herz durch Idealgestalten zu erwärmen, der Wille durch allerlei Bethätigungen zu rechtem Thun anzuspornen. Nur in der harmonischen Entwicklung aller Kräfte und Anlagen und in einer zähen, steten sittlichen Gewöhnung liegt eine Gewähr für standhaften Widerstand gegen die mannigfaltigen Versuchungen und Anstürme der Zeit. Der Verstandesmensch verfällt leicht dem Hochmut und der Selbstsucht, der Gefühlsmensch einer unklaren Schwärmerei, der einseitige Willensmensch dem Eigensinn und der Rechthaberei. Nur wenn Verstand und Herz die Zügel des Willens führen, alle drei aber durch stete Übung in freudige Bewegung gesetzt sind, dann wohnt in der Harmonie [illegible] Dreiheit die Kraft und das Glück eines rechten Lebens.

Von den Unterrichtsgegenständen sind besonders die Relig[illegible]

die deutsche Sprache, die Geschichte und Heimatskunde geeignet, den Kindern eine christliche und vaterländische Weltanschauung zu geben und durch Gottes- und Vaterlandsliebe ihre Widerstandskraft gegen die Verlockungen der Zeit zu stärken.

Der Religionsunterricht hat sich zu hüten vor leerem Wortschwall, und klänge er noch so erbaulich, vor Haarspaltereien über allerlei Lehren und vor einem Übermaß toter Merkstoffe. Dagegen soll er durch Anschaulichkeit, Klarheit, Lebendigkeit und Herzenswärme sowie durch eine vorbildliche Lehrerpersönlichkeit einen gesunden, freudigen, werkthätigen Christenglauben in die Herzen der Jugend pflanzen. Vor allem soll er das Lebensbild des Heilandes den Kindern lebensvoll vor die Augen malen und in das Herz prägen in seiner selbstlosen Menschenliebe, die sogar den Opfertod am Kreuze nicht scheute, in seiner unermüdlichen Arbeit für die Rettung der Armen und Elenden, in seiner Demut und Anspruchslosigkeit, in seiner Geduld und Langmut.

Die Kinder müssen fühlen und begreifen lernen, daß das Christentum keine „trostlose Dummheit“, sondern die höchste Weisheit, keine „Erfindung selbstsüchtiger Priester“, sondern Offenbarung des höchsten Gottes, kein „tausendjähriger Wahn“, sondern ewige Wahrheit, kein „märchenhafter Zauber“, sondern beglückende Wirklichkeit ist.

Nur das Christentum vermag die tausend Fragen und Rätsel des Lebens zu lösen, nur die christliche Liebe die Klagen zu stillen, die Hast und Unrast zur Ruhe zu bringen. Nur im Lichte des Himmels gedeiht wahres Glück auf Erden. Es ist eine teuflische Lüge, „daß es für den Menschen kein Heil auf Erden giebt, so lange er noch mit einer Faser am Himmel hängt“, daß er die Erde und ihr Glück verliert, wenn er auf den Himmel hofft.

Der beste Beweis und die deutlichste Erläuterung für die Wahrheit des Evangeliums, für die beglückende und lebengestaltende Macht des Glaubens muß den Kindern das Vorbild des Lehrers sein. Leben wird nur durch Leben, nicht durch bloßes Lehren erzeugt.

Der deutsche Unterricht hat den Kindern die geistigen Schätze unseres Volkstums in der Muttersprache, in unsern Dichtungen, in der Volkssitte u. s. w. lieb und wert zu machen. „Muttersprache, Mutterlaut, wie so wonnesam und traut!“ Er hat sich darum weniger mit der Schale, — der Sprachlehre, — als mit dem Kern, den deutschen Dichtungen, zu beschäftigen. In ihnen haben wir die Gesinnung und den Lebensinhalt des deutschen Volkes in edelster Form. Was lieblich und wohllautet, ist etwa eine Tugend, ist etwa ein Lob im Leben unseres Volkes, das spricht packend zu unsern Herzen aus den Dichtungen. In wohlverstandenen und wohleingeprägten Gedichten haben unsere Kinder einen Schatz von Weisheit und Schönheit, von Leben und Kraft und eine treffliche Waffenrüstung gegen Spott und Schmähung derer, die Vaterland und Volkstum gering achten. Von ihnen sagt E. M. Arndt: „Es sind elende und kalte Klügler aufgestanden in diesen Tagen, die sprechen in der Nichtigkeit ihrer Herzen: Vaterland und Freiheit, —

leere Namen ohne Sinn, schöne Klänge, womit man die Einfältigen bethört! Wo es dem Menschen wohlgeht, da ist sein Vaterland, wo er am wenigsten geplagt wird, da blüht seine Freiheit."

Und was sagen und schreiben Sozialdemokraten unserer Tage? „Das Vaterland hat für uns keinen Zauber. — In dem Glockengeläut eurer Siege hören wir das Grabegeläut eurer Herrlichkeit." — Die deutsche Geschichte nennen sie „ein Fastnachtsspiel von Betrügern und Narren," Männer wie Luther, Goethe und Schiller „Werkzeuge des Rückschrittes im Dienste der Despoten", die Träger der Wissenschaft „Handlanger der Geldprotzen", die Helden unserer neuesten Kriegsthaten „ehrsüchtige Führer, die nur für sich gesorgt haben".

Unsere Kinder müssen durch Behandlung und Übermittelung des besten Geistes- und Lebensinhaltes unseres Volkes in den schönsten Dichtungen mit Liebe für unser Volkstum und mit Abscheu gegen solch erbärmliche Verleumdungen erfüllt werden. Wie wichtig deshalb ein gutes deutsches Lesebuch mit solchem Lebens- und Gesinnungsinhalte ist, kann nicht oft genug eingeschärft werden.

Auch der deutsche Geschichtsunterricht soll die Liebe zu König und Vaterland treulich pflegen. Die Großthaten der Vergangenheit sollen die Begeisterung in der Gegenwart entzünden. Der Besten Arbeit und Liebe für das Vaterland in alter und neuer Zeit soll dem jungen Geschlechte seine Pflichten zeigen und lieb machen. Soll der Geschichtsunterricht Begeisterung werden und damit die höchste Wirkung erzielen, dann darf er nicht in toten Namen, Zahlen und Thatsachen bestehen, sondern muß lebendige Vorbilder zeichnen und dem Werdegange der Kultur nachgehen. Lebendige Züge, fesselnde Bilder, klangvolle Lieder, schöne Dichtungen müssen den Unterricht anziehend und fruchtbar machen. Das alles haftet sich fester und tiefer in Herz und Gedächtnis und stärkt den vaterländischen Sinn kräftiger als lange Reihen von trockenen Namen, Zahlen und Ereignissen.

Die Vaterlandsliebe gründet sich zunächst auf die Heimatsliebe. Die Heimatskunde muß darum mit allem Nachdruck gepflegt werden. Die Heimatslosigkeit ist ja ein Fluch unserer Tage. Er kann nur gesühnt werden, wenn unser Volk nicht verlernt oder wieder lernt, die heimatliche Scholle in all ihrer Schönheit, in all ihrem Reichtum an Glück und Liebe zu schätzen und zu lieben. „In der Heimat ist es schön! Sie ist es wert, daß ich sie liebe, mit allen Fasern des Herzens an ihr hänge, ihrer würdig lebe, ihr diene und für sie sterbe!" Das muß in Heimat und Fremde durch jedes Herz klingen. Dann bleibt es bewahrt vor dem ruhelosen Umherschweifen, vor Mäkelsucht, vor leeren Zukunftshoffnungen, vor Genußgier und einem halt- und trostlosen Weltbürgertum.

Vor allem werde bei allem Unterrichte nicht vergessen die Stoffbeschränkung, die Einfachheit und die Gründlichkeit. „Nicht vielerlei, sondern viel! Nicht ein buntes, loses Durcheinander von Wissensdingen, sondern ein schlichtes, festes, geordnetes Ganzes der Bildung!"

sei die Losung der Unterrichtsarbeit, ihr letztes Ziel aber, daß der Zögling nicht nur ein Wisser, sondern ein Thäter des Wortes, „ein Mensch Gottes vollkommen, zu allem guten Werk geschickt" sei.

2. Durch einen väterlich strengen, achtsamen, liebevollen und stetigen Zuchteinfluß in und außer der Schule muß der Charakter der Jugend geläutert und gefestigt werden.

Die sittliche Gewöhnung wirkt in der Erziehung am stärksten und nachhaltigsten. Was hilft alles Wissen, wenn das Herz kalt oder sittlich lau, der Wille ein schwankendes Rohr ist! Festigkeit und Sicherheit des sittlichen Willens wird aber nur durch stetige Gewöhnung, durch fortgesetzte Wiederholung sittlicher Willensakte erreicht.

Wie sich folgerichtiges Denken nur durch vielfach und vielseitig wiederholte Denkthätigkeit, sittliches Empfinden nur durch wiederholte lautere Gefühlseindrücke lernt, so auch das Wollen nur durch eine fortlaufende Kette von Willensbethätigungen. Was diese Kette stören und durchbrechen will, muß aufmerksam erspäht und entschieden zurückgewiesen werden. In der Stetigkeit allein liegt der Erziehungserfolg. Es ist unmöglich, durch bloße Wortgefechte einen Menschen sittlich zu machen. Die erwachenden Triebe und Leidenschaften von innen und die Lockungen von außen durchbrechen alle Dämme der Vorschriften und Mahnungen wie der Strom seinen Schilf- und Binsensaum. Nur ein unablässiger Zuchteinfluß, eine stetige Übung und Gewöhnung führt endlich zur Herrschaft über die innern und äußeren Feinde der Sittlichkeit. „Gewohnheit ist halbes Leben!" hört man sagen, oder: „Wie man sich gewöhnt, so hat man sich."

Ja wahrlich, mehr als die Hälfte alles dessen, was wir thun und lassen ist nicht das Ergebnis einer Überlegung oder die Frucht unserer in jedem Einzelfall zuhilfe gerufenen Grundsätze, sondern der Ausdruck einer inneren Notwendigkeit, wie die Apostel sagten: „Wir können ja nicht anders!" Die sittliche Gewöhnung ist zu einer innern Trieb- und Lebenskraft geworden und hat unseren Entschließungen, unserem Handeln und Wandeln eine Art Treffsicherheit gegeben.

Eine rechte Erzieherliebe und Erzieherweisheit soll darum ihre Hauptaufgabe in der sittlichen Gewöhnung der Zöglinge suchen. Und wenn die Kinder auch eine Menge kluger Lerndinge vergessen, wenn sie im Leben nur nicht verlieren, was sie in der Schulzeit an Aufmerksamkeit, Fleiß, Gehorsam, Ordnung, Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit, Bescheidenheit, Verträglichkeit, Höflichkeit u. anderen Tugenden durch jahrelange zähe Übung gelernt haben! Die Charakterstärke der Sittlichkeit ist die wertvollste Erziehungsfrucht. Wird sie bei der Schülermehrzahl erzielt, dann kann sich der Lehrer über vieles trösten, was das Leben von den Wissensdingen der Schule wegschwemmt. Er hat nicht vergeblich gelebt und gearbeitet. Nicht genug kann bei allen Zuchtmaßregeln Stetigkeit und Zähigkeit empfohlen werden. Leben und Arbeit der Schule muß sich darum stets in festen Geleisen bewegen. Feste Schulordnungen

müssen dem Kinderthun Ziel, Weg und Sicherheit geben. Nur keine Lockerung, keine Änderung, keine Schwankung! „Dabei es fest bleibe ewiglich!“ muß es auch hier heißen. Nur in der steten Wiederholung liegt die Gewähr des Erfolgs, daß nämlich die Schulordnungen in Fleisch und Blut übergehen und zur Lebensordnung werden.

Doch die strenge Übung der Schultugenden allein in den Schulstunden genügt nicht. Auch draußen müssen dieselben Pflichten und Ordnungen gelten, achtsam überwacht und geübt werden. Zu allen Zeiten und an allen Orten haben die Lehrer ihrer Erzieherpflicht eingedenk zu sein, wenn die Erziehungsfrucht nicht wurmstichig werden soll. Vor und nach der Schule, auf Aborten und Schulwegen, in der Kirche und auf den Spielplätzen im Tageslaufe und des Abends hat der Lehrer seine Augen offen zu halten, damit der Feind nicht Unkraut unter den Weizen säet, damit das Leben draußen die Aussaat der Schule nicht verheert und zerstört.

Liebe und Geduld sollen der Lebensodem der Erzieherarbeit sein. Der Eifer lehrt, aber nur die Liebe bekehrt. Die scharfe Schere der Zucht schneidet ab, aber die Liebe pflanzt ein. Abwehr des Bösen ist noch nicht Einkehr des Guten. Aber doch kann keine Erziehung ohne Strenge und Strafe gedacht werden. Soll die Pflanzung der Liebe gedeihen, müssen alle feindlichen Einflüsse durch den Stachelzaun der Zucht abgewehrt werden. Liebe und Strenge, Lob und Strafe sind darum erziehliche Einheiten. Zucht bringt Frucht. Die Ergänzung der Belehrung ist das Vorbild, die Ergänzung der Güte die Strenge. Von jedem so viel, als dem wachsenden und werdenden Geschlechte zuträglich ist!

Es war ein Unglück in der bewegten Zeit der siebziger Jahre, daß gleichzeitig mit der Milderung der Strafgesetze dem Lehrer fast die Rute aus der Hand genommen wurde. Die Zuchtlosigkeit erhob so keck ihr Haupt, daß die Erziehungsarbeit der Schule nicht selten gefährdet erschien. Alle Einsichtigen sind darüber einig, daß die heranwachsende Jugend unter der Schere einer scharfen Zucht gehalten werden muß, wenn wir einen festen, sittlichen Gesellschaftszustand haben wollen. Der in unserer Zeit vielen so schwankend gewordene Begriff der Autorität ist der eigentliche Fels der Erziehung wie des öffentlichen Lebens. Wenn Gott, Gesetz und Pflicht als Leitsterne unseres Denkens und Thuns in Nacht versinken, dann bricht das Verderben herein. Alle Maßnahmen des Unterrichts, der Zucht und das eigene Beispiel müssen auf Stärkung der Autorität abzielen. Die sittliche Fluthöhe der Gesellschaft wird immer so hoch stehen wie die Scheu vor göttlicher und menschlicher Autorität.

In dieser Ehrfurcht wurzeln die Tugenden des Gehorsams, der Vaterlandsliebe und wahrer Frömmigkeit. Die Schule soll mit al[illegible] Kraft daran arbeiten, daß unser Zeitalter wieder auf die richtige relig[illegible] Diät gesetzt, daß unserem Volke die Religion erhalten werde. Eine [illegible] sunde Frömmigkeit ist nicht toter Glaube an Lehrsätze, nicht me[illegible]

Übung von Kultusformen, sondern Lebensgemeinschaft mit Gott. Sie setzt unser ganzes Sein mit diesem ewigen Urquell des Guten in Verbindung, erhebt den Geist über das Gewirr der Zeit, hält die Sinnlichkeit nieder, bändigt das Gemeine, reißt die Selbstsucht aus dem Herzen und pflanzt die Liebe ein.

Das liebe Ich ist der Gott der Zeit, Selbstsucht der moderne Götzendienst, Gottes- und Bruderliebe aber die einzige geistige Macht, die neues Blut und Leben in den von Selbstsucht vergifteten Gesellschaftskörper gießen kann. Aber Liebe lernt sich nicht durch Worte, sondern nur durch Beispiel und Zucht. Wahre Religion ist die schärfste Selbstzucht und Liebe der selbstlose Verzicht um des Nächsten willen.

3. Putz- und Genußsucht, Neid und Mißgunst und jeder vorzeitige Genußanspruch der Jugend werde bekämpft, Freude an ernster Arbeit sowie an Bethätigung der Nächstenliebe geweckt. „Arbeit und Liebe sind der beste Inhalt des Lebens.“

Nicht in der gesteigerten Bildung des Volkes durch die Volksschule liegt das Unglück unserer Zeit, wie manche meinen, — die rechte Bildung soll ja den verlornen Halt wiederschaffen! — sondern in dem gesteigerten sinnlichen Begehren, das die gewohnten Stützen niedergerissen hat. Den Kindern wird schon Anteil an allen Genüssen der Erwachsenen gegönnt. Sie werden mit allerlei Putz wie Affen behängt, halten unter sich Gesellschaften und Bälle, besuchen Theater und öffentliche Vergnügungsörter, kaufen und naschen allerlei Leckereien, rauchen Cigarren und trinken geistige Getränke wie die Alten u. s. w. Ihre Wünsche und Einwürfe werden gehört, ja wohl gar als ausschlaggebend betrachtet. Sie fahren den Eltern über den Mund und begehren auf, wenn ihnen etwas versagt wird. Ihren Arbeitslohn verweigern sie den Eltern und verschaffen sich damit Putz und gute Tage. Die Eltern wagen nicht, ihnen Schranken zu ziehen, seufzen und klagen höchstens. So werden Begehrlichkeit, Genußgier, Unzufriedenheit und Rechthaberei aus Schwäche und Thorheit bei der Jugend groß gezogen. So viele Bedürfnisse wir unsern Kindern anerziehen, so viele Vorbedingungen zu einem unglücklichen Geschick geben wir ihnen mit ins Leben.

Das Leben ist ein Buch, von dem man ein Blatt nach dem andern aufschlagen und lesen muß. Wenn es aber unsere Jugend im 20. Jahre schon ausgelesen hat, muß da nicht hinten dran die Langeweile gähnen und die Verzweiflung ihre Abgründe öffnen? Mit der Genußsucht wächst zugleich die Gewissenlosigkeit, die sich um jeden Preis die Mittel zum Vergnügen zu verschaffen sucht, und die Mißgunst gegen die, welchen diese Mittel leichter und reichlicher zufließen. Und so wird die Vergnügungssucht zur Wurzel der Verbrechen und zur Quelle des Klassenhasses!

Schule und Haus können nicht wachsam und nicht streng genug in der Abwehr unberechtigter Genüsse sein. Nur dadurch können sie der Jugend Freude an reinem Genießen, Dankbarkeit für kleine Gaben, eine Steigerung des Lebensglückes und das Paradies auf Erden erhalten.

Wer sparsam und rechtzeitig giebt, der verlängert und erhöht die Freude des Empfangens. Ein Platzregen von Gaben schlägt Herz und Sinne fest und hart und macht sie unempfänglich für kleine, reine Freuden. Wer seine Kinder vor unmäßigen und vorzeitigen sinnlichen Genüssen hütet, der wahret ihr Lebensglück. Mäßig genießen, heißt weise genießen, und langsam genießen, heißt lange genießen.

Sonderlich wache der Lehrer darüber, daß Vielesserei, Leckerei, Branntweintrinken und Cigarrenrauchen nicht unter den Knaben, Putzsucht und Eitelkeit nicht unter den Mädchen einreißen. Mäßigkeit ist der schönste Gurt der Lenden, Einfachheit und Ordnung der schönste Schmuck des Hauptes.

Auch der Verweichlichung werde kräftig gewehrt, denn sie ist schimpfliche Schwäche und verführt zu allerlei Sünden. Desgleichen werde der Neid und die Scheelsucht bekämpft, denn sie vergiften das Herz des Einzelnen und zerstören den Frieden der Gemeinschaft.

Das beste Mittel, die Genußsucht der Jugend einzuschränken, ist ernste Arbeit. In der Arbeit liegt Inhalt und Glück des Lebens. Sie ist der Wächter der Sittlichkeit, und nicht umsonst hat Gott den gefallenen Menschen die Arbeit als Begleiter hinaus aus dem verlornen Paradiese gegeben. Wer stetig und mit innerer Anteilnahme arbeiten gelernt hat, der steht unter einem Zuchteinflusse, der lebenslang vorhält und ein dauerndes Glück verbürgt. Zur Arbeit erziehen, heißt zum Glück erziehen. Die Arbeit ist das beste Mittel und das Ziel der Erziehung. Wer recht arbeiten gelernt hat, der jagt nicht nach leeren Seifenblasen von Freuden und Genüssen; sie haben meist einen faden oder bittern Nachgeschmack, während die Arbeit einen gesunden Schlaf und ein zufriedenes Gemüt giebt. Die Schule muß sich immer und immer wieder ihrer Pflicht bewußt werden, daß sie ihre Zöglinge zu einem thätigen Leben erziehen soll. Nur eine stete Arbeitsgewöhnung giebt dem innern und äußern Leben einen sichern Zug und führt zur Entsagung und zur Mäßigkeit im Genuß. „Saure Wochen, frohe Feste!“ heißt der Wahlspruch des Lebens. Nur als Lichtperlen dürfen ab und zu reine Freuden auf das Feld der Arbeit fallen.

Je geneigter die Eltern sind, der Vergnügungssucht der Jugend Vorschub zu leisten, desto mehr stärke die Schule durch Wort, Beispiel und Gewöhnung an planmäßige Arbeit die sittliche Kraft der Kinder im neidlosen Entbehren und in willigen Diensten für andere.

Es sei einzelnes angeführt, was die Schule in dieser Hinsicht zu beachten hat. Das müßige Umherstehen in den Zwischenstunden, das zwecklose Umherlungern in den Straßen und das träumerische Umher=

hocken in den Ecken werde nicht geduldet. „Müßiggang ist aller Laster Anfang."

Jedes Kind muß eine feste, sichere Tagesordnung haben, die für Strolchentum keinen Raum läßt. Schul- und Kirchenbesuch, Schularbeit und häusliche Dienstleistungen, Spiel und Leseergötzung, Aufstehen und Zubettgehen, alles muß feste Regel und Ordnung haben, und der Lehrer hat sich darum zu bekümmern.

Gute Spiele, welche die Glieder üben und den Geist beschäftigen, hat er den Kindern zu lehren, zur fleißigen Übung derselben hat er sie anzuregen, ebenso zur fleißigen Benutzung der Schülerbibliothek. Er muß sie anleiten und gewöhnen, geometrische und naturkundliche Lehrmittel sowie eigene Spielzeuge selbst anzufertigen, in der Natur bestimmte Erscheinungen zu beobachten, Sammlungen anzulegen ꝛc. Wo die Kinder durch häusliche, Feld- und Wald-Arbeiten in der Freizeit nicht hinlänglich beschäftigt sind, wird die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts vom größten Segen sein.

Um der Naschhaftigkeit-, Verschwendungs- und Vergnügungssucht einen Damm entgegen zu bauen, sind Schulsparkassen vom größten Nutzen. Sie regen die Kinder zu Arbeit und Verdienst an, bewahren vor dem Müßiggange und seinen Folgen, unterdrücken die Leckersucht, gewöhnen an Ordnung und Sparsamkeit und helfen die Wirtschaftlichkeit des Hauses zur Grundlage des Familienglückes machen.

Nicht zu vergessen ist, daß der Lehrer von Zeit zu Zeit den Schülern durch Schul- und Turnfeste, durch Spaziergänge und heimatkundliche Ausflüge reine Freuden zu bereiten hat. Er muß seine Bequemlichkeit opfern, um den Kindern zu dienen und sie selbst willig zu Diensten für ihre Nächsten zu machen.

Zu freundlichem Entgegenkommen, zu höflichem Grüßen, zu gegenseitigen Dienstleistungen, zur Unterstützung armer oder kranker Mitschüler, zu Beisteuern für milde Zwecke u. dgl. Liebesbethätigungen rege er unablässig an. „Geben ist seliger als Nehmen." Bei jeder Gelegenheit zeige er durch Wort und Beispiel, wie jeder Stand seine Last und sein Glück hat, wie eine völlige Gleichheit des Besitzes, der Arbeiten, der Löhne, der Stellung und äußeren Lebensumstände unmöglich ist, wie Reichtum nie glücklich macht, wie es viel mehr glückliche Arme als Reiche giebt, wie allein ein zufriedenes Herz beglückt und alle Ungleichheiten des Lebens ausgleicht, der Neid und die Unzufriedenheit aber Glück und Frieden zerstören, wie alle redliche Arbeit ehrt, wie nur die Rechtschaffenheit Ansehen verleiht, wie vor Gott alle Menschen gleich sind und wie er jedem die Bedingungen zum Glück in Zeit und Ewigkeit gegeben hat u. s. w. Dabei wird ein Geschlecht heranreifen, das mit seinem Lose und seinem bescheidenen Glücksanteile zufrieden ist, das sein Ohr vor den Lockstimmen der Verführung verschließt und widerstandskräftig gegen die Gefahren der Zeit ist.

4. **Kirche, Schule und Haus müssen in innigere Beziehung treten und Hand in Hand bei der Jugenderziehung gehen.**

Bei Heilung der sozialen Schäden und Festigung unserer sittlichen und wirtschaftlichen Zustände haben Staat und Kirche, Schule und Haus ihre besonderen Aufgaben. Aber auf eine durchschlagende Wirkung ist nur zu rechnen, wenn alle beteiligten Mächte ihre Pflichten in einem Geiste erfüllen. Nur in der Eintracht liegt Macht und Erfolg, in der Zwietracht Ohnmacht und Mißerfolg.

Die Gesetzgebung des Staates ist mit der Arbeiter-Schutzgesetzgebung wacker auf dem Plane, um zu bauen und zu bessern. Die Verwaltungsbehörden überwachen achtsam alle Maßnahmen, welche die öffentliche Ordnung, Wohlfahrt und Gesittung aufrecht erhalten und fördern können.

Die Kirche entfaltet besonders in der Seelsorge, die jedem Einzelnen nachgeht, und in den Werken der innern Mission, die alle Formen des menschlichen Elends zu lindern und zu heilen sucht, eine erhöhte Thätigkeit, um die verirrten und verlorenen Glieder wieder zurückzurufen und in ihren Einflußkreis zu ziehen.

Was Staat und Kirche thun, unterliegt hier nicht unserer Beratung. Wohl aber hängt der Erfolg der erziehlichen Schulmaßnahmen wesentlich davon ab, ob sie im Geiste eines lebendigen Christentums ausgeführt werden, ob der Lehrer selbst ein lebendiges Glied der Kirche ist, ob zwischen Geistlichen und Lehrern ein gutes Einvernehmen, Eintracht und Arbeitsgemeinschaft herrscht. Daß dies immer der Fall sei, dazu muß jeder das Seine thun. Bei Meinungsverschiedenheit muß freundliche Verständigung gesucht werden. Fern sei Hochmut auf der einen und Überhebung auf der andern Seite; Eifersucht wie Neid, Mißtrauen wie Geringschätzung geziemen sich nicht zwischen Arbeitern an demselben Werke. Einem Herrn dienen wir, einen Glauben bekennen wir, ein Arbeitsziel haben wir: Gottes Ehre und unseres Volkes Heil! Möge jeder an seinem Teile als ein treuer Diener seines Gottes und seines Volkes erfunden werden!

Wenn Kirche und Schule völlig einig in dem Erziehungswerke an Jungen und Alten sind, dann wird auf beiden Seiten die Arbeitsfreudigkeit wachsen, und es wird vielleicht gelingen, auch das *Haus* mehr für den großen Dreibund der Erziehung zu gewinnen. Bis jetzt ist dasselbe leider oft noch ein lauer, unzuverlässiger Bundesgenosse. Man sieht das besonders an den ländlichen Schulvorständen, den Vertretern der Schulgemeinden. Sie glauben sich meist nicht als Schützer und Stützer der Schule und des Lehrers berufen, sondern meinen die Gemeinde *gegen* die Anforderungen der Schule in Schutz nehmen zu müssen.

Haus und Schule sind natürliche Bundesgenossen, woher kommt doch die häufige Gegnerschaft, die den Erziehungserfolg so oft schädigt und in Frage stellt? Den Eltern paßt allerlei nicht an der Schule

und den Lehrern! Mit Neid und Verdruß erfüllt es unbewußt, daß sie mit den Pflichten auch einen Teil ihrer Rechte an den Lehrer abtreten müssen. Der strenge Schulzwang schneidet oft störend in ihre Arbeitspläne. Die unerbittliche Durchführung der Schulordnung ist oft genug ein Vorwurf für allerlei Ordnungslosigkeiten des Hauses. Die notwendigen Strafen verletzen die Eigenliebe der Eltern, die oft eine Affenliebe gegen die Kinder ist. Die Beschaffung der Lehrmittel schneidet manchmal unliebsam in den Geldbeutel. Die Anschaffung von Lehrmitteln für den Schulbetrieb erscheint vielen überflüssig. Muß gar Schulsteuer gezahlt, am Schulhause etwas gebessert werden, dann gilt der Lehrer als Blutsauger in der Gemeinde. Seine Zurückhaltung wird als Hochmut, seine Freizeit als Gelegenheit zum Müssiggange ausgelegt.

Kurz, ein unheilvolles Mißtrauen und Übelwollen vergiftet häufig das Verhältnis zwischen den natürlichen Bundesgenossen. Was muß nun der Lehrer thun, um ein einträchtiges, erziehliches Zusammenwirken zwischen Schule und Haus herbei zu führen?

Der Lehrer muß innige Fühlung mit den Eltern suchen, mit ihnen über ihre Kinder reden, die Kinder liebevoll behandeln, mit den Eltern sich über alle wichtigeren Fragen und Vorkommnisse verständigen, sie niemals verdächtigen und schmähen, sie niemals kalt und hochmütig behandeln, keine auffälligen oder allzuharten Strafen über die Kinder verhängen u. dgl. Vertrauen und Freundlichkeit sei die Brücke zwischen Lehrern und Eltern, Schule und Haus.

Ganz sicher ist es, daß die tiefen Klüfte zwischen unseren Gesellschaftsschichten weniger in dem Neide über größeren Erwerb, höhere Stellung u. dgl. als in einer falschen Vornehmthuerei der Bessergestellten zu suchen sind. Güter, Genüsse, Stellung und Ehre verzeiht der Niedrige dem Höheren wohl, nicht aber die Geringschätzung. Wenn sich der Höher- oder Bessergestellte für zu gut hält, mit einem Ärmeren oder Niedrigeren freundlich zu reden, ihm die Hand zu reichen, Teilnahme an seinem Geschick zu zeigen, ihn als ebenbürtig höflich zu behandeln, das erbittert auch schlichte Leute.

Wenn doch alle das Wort des Propheten beherzigen wollten: Ein jeder beweise an seinem Bruder Güte und Barmherzigkeit! Dann würde sich die Kluft schließen und der Klassenhaß legen. Soll Friede zwischen den verschiedenen Ständen werden, dann müssen vor allen Dingen die Höher- und Bessergestellten die hochmütige Miene und die kühle Vornehmthuerei ablegen. Glaubt denn wirklich ein Vorgesetzter, daß er sein Ansehen, seine Bedeutung und seine Wirksamkeit erhöht, wenn er sich auf einen künstlichen Sessel der Amtswürde schwingt und bei jeder Gelegenheit „seine Würde, seine Höhe" betont? Weit gefehlt! Jedes höhere Amt und jede günstigere Stellung giebt dem Inhaber eine natürliche Überlegenheit, die ohne Worte wirkt. Thöricht ist's, wenn er selbst darauf pocht, wenn er seine Würde dem Untergebenen fühlbar zu machen sucht; er wird dadurch nur einschüchtern und erbittern oder ein spöttisches

Lächeln herausfordern, niemals aber Liebe, Vertrauen, willigen Gehorsam und freudige Arbeitsgemeinschaft gewinnen.

Ähnlich geht's mit dem Lehrer in seinem Verhältnis zum Hause. Muß man ihm auch raten: „Siehe zu, daß du vorsichtiglich wandelst! Mache dich nicht gemein mit losen Leuten!" so doch ebenso sehr: „Verkehre ohne Hochmut und Vornehmthuerei freundlich mit den Eltern deiner Schulkinder und verständige dich friedlich mit ihnen über Erziehungsziele und Erziehungswege!"

5. Durch gewerbliche und ländliche Fortbildungsschulen muß der Zuchteinfluß der Schule fortgesetzt und der falsche Unabhängigkeitsdrang der Flegeljahre in Schranken gehalten werden.

Eine gefährliche Lücke in der Erziehungskette ist die Zeit zwischen der Schulentlassung und der Militärzeit. Die meisten Ausschreitungen der Jugend fallen in diese Zeit der Flegeljahre. Die stärker werdenden Triebe und Leidenschaften werden in dieser Zeit nicht hinlänglich durch einen äußern, festen Zaun der Zucht in Schranken gehalten. Die Erziehung durch die Autorität des Hauses und der Schule soll zur Selbsterziehung, der gewohnheitsmäßige Gehorsam zur Einsicht gereift sein; wie selten ist das aber wirklich der Fall! Die Freiheit ist den Burschen meist nur Befreiung von einem lästigen Zwange. Die Schulerziehung bricht in einer Zeit ab, wo sich die ersten Fruchtansätze zeigen, wo Gewohnheit und Einsicht aber noch nicht stark genug sind, um dem innern Drange und der äußern Lockung kräftig zu widerstehen.

Haltlos schwankt nun oft der junge Mensch zwischen der bisherigen Gewöhnung, der gewonnenen Einsicht, den heimlichen Neigungen und der Scheu vor dem Gesetz umher. Die Zucht ist noch nicht Selbstzucht, die Kenntnis noch nicht Erkenntnis, das Gelernte noch nicht Erfahrung geworden.

Die Fortbildungsschule soll nun die Brücke aus der Schule ins Leben bilden. Sie soll in etwas veränderter Form Unterricht erteilen und Zucht üben. Bei dem Unterrichte kommt es auf Erhaltung, Befestigung und Erweiterung der Schulkenntnisse, bei der Zucht auf Fortführung des gewohnten Erziehungseinflusses an. Das höchste Ziel wird hier sein, das Band der Pietät und Liebe zwischen Lehrern und Schülern zu knüpfen und zu festigen.

Unterricht und Zucht in der Forbildungsschule fordern von dem Lehrer ein besonderes Aufgebot von Kraft und Hingabe. Die Unterrichtszeit ist meist eine ungünstige und sehr knappe, das Schülermaterial ein sprödes und ungefüges. Aber die Fortbildungsschule giebt dem Lehrer ein besonders wirksames Mittel zur gesünderen Gestaltung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zustände.

Soll die mühsame Arbeit der Fortbildungsschule den Erwartungen entsprechen, so sind folgende Vorbedingungen zu erfüllen:

Die Schule muß von allen Jünglingen bis zum 17. bezw. 18.

Jahre besucht werden. Nicht durch Schulgeld, sondern durch Gemeinde- oder Staatsmittel ist sie zu unterhalten. Die schwere Arbeit des Lehrers ist entsprechend zu entschädigen. Dem Lehrer müßten für den Fall besonderer Schüler-Ausschreitungen auch besondere, polizeiliche Zuchtmaßregeln zur Verfügung stehen. So lange dies nicht gesetzlich geschieht, haben die Orts-, Schul- und Kirchenvorstände in Gemeinschaft bestimmte Zucht- und Ordnungsmaßnahmen zu vereinbaren, festzusetzen und zu überwachen. An dem Unterrichte haben sich diejenigen Lehrer zu beteiligen, die ein besonderes Interesse daran haben und gute Zucht zu halten wissen. Vielleicht übernimmt auch der Geistliche eine Stunde „Gesinnungsunterricht“. Wenigstens vier wöchentliche Stunden müssen erteilt werden; dieselben sind auf den Sonntag in die kirchenfreie Zeit, auf einige Nachmittage und nur im Notfalle auf die Abendzeit zu verlegen. Nach örtlichen Verhältnissen haben die Vorstände mit dem Lehrer die Unterrichtszeit festzusetzen. Die Unterrichtsgegenstände sind in erster Linie Deutsch, schriftlich und mündlich, Rechnen und Raumlehre, Zeichnen und Gesinnungsunterricht. Zu letzterem würde zu rechnen sein: Anziehende Partien aus der vaterländischen Kirchen- und Kulturgeschichte, besonders Lebensbeschreibungen hervorragender Männer, auch der Arbeit, etwas aus der Gesetzeskunde, volkswirtschaftliche Belehrungen, Verkehrswesen u. dgl. Die Unterrichtsweise muß anschaulich und fesselnd sein und stets an das praktische Bedürfnis anknüpfen. Sie darf den Schüler nicht durch zu viele Merkstoffe ermüden.

Die Fortbildungsschüler sind nicht als unreife Knaben, sondern als Jünglinge mit Ernst und Freundlichkeit zu behandeln. Bei Zuchtmaßnahmen hat sich der Lehrer hauptsächlich an das Ehrgefühl zu wenden. Schimpfreden und Schläge sind aus der Forbildungsschule zu verbannen.

Würden gesetzlich überall Fortbildungsschulen eingerichtet, Unterricht und Zucht in der vorbezeichneten Weise gehandhabt, so dürfte von ihnen ein bedeutsamer Einfluß auf die Gestaltung unserer socialen Verhältnisse erhofft werden.

6. **Durch gute Schüler- u. Volksbibliotheken muß dem Volke gesunde geistige Nahrung zugeführt und der gefährlichen Wirkung einer auflösenden und aufregenden Presse entgegen gewirkt werden.**

Das Böse bekämpft man dauernd nur durch Stärkung des Guten, nicht durch das Abschneiden einzelner Auswüchse. „Nur wenn die Liebe Gottes in uns zu einer starken Leidenschaft geworden ist, vermögen wir wahrhaft sittlich zu werden und erfolgreich den Kampf des Guten mit dem Bösen auszufechten!“ meint Jung Stilling.

In der That müssen alle Bestrebungen auf eine Weckung und Stärkung der gesunden und Unschädlichmachung der bösen Kräfte und Säfte gerichtet sein, damit allmählich eine stete Richtung und Strö-

mung der Gedanken und Empfindungen nach edlen Zielen hin eintrete. Pflästerchen auf einzelne Wunden reinigen und beruhigen das fieberhafte Blut im Gesellschaftskörper nicht. Viel Gutes hören, sehen und lesen, das erzeugt nach und nach einen Luftkreis des Guten und wirkt heilend. Nichts ist geeigneter, eine solche reine Luftumgebung zu schaffen, als gesunde Lesekost.

Unser Volk ist ein lesendes geworden. Aus Büchern und Tagesblättern nimmt das Geschlecht unserer Tage hauptsächlich seine geistige Nahrung. Sie sind zur größten Bedeutung im Volksleben geworden. Gesunde Nahrung giebt gesundes Blut; gesundes Blut aber macht arbeitskräftig und lebensfreudig. Dies leibliche Grundgesetz ist auch geistiges Lebensgesetz. Mangel an Nahrung oder falsche Ernährung macht den einzelnen Menschen wie den ganzen Gesellschaftskörper schwach und siech. Bildung ist geistige und sittliche Ernährung.

Wo suchen nun breite Schichten unseres Volkes ihre geistige und sittliche Nahrung? In geselligen Vereinigungen, in Vorträgen, in Leihbibliotheken und in billigen Tagesblättern!

Laut und lauter erhebt sich die Klage auf Markt und Straßen, von Kanzeln und in Schreibstuben: „Unser Volk ist geistig und sittlich mangelhaft, ja falsch genährt. Die große Menge geht ohne geistige Nahrung und Erhebung stumpf dahin im Joch der Arbeit oder rennt rohen Vergnügungen nach. Nur ein Bruchteil sucht geistige Nahrung, gerät aber dabei allzu oft auf falsche Weide, genießt ohne Wahl, was ihm in den Weg kommt, Kraut und Unkraut, und findet so Gift statt Kraft!"

Daß diese Klagen nicht unbegründet sind, beweist die blühende Hintertreppen-Litteratur mit ihren Schund- und Schandromanen und die Wirkung der „Lock- und Weckreden" gewisser Volksfreunde.

Wie mag solches zugehen? Die Schule verliert mit der Entlassung der Schüler meist den Erziehungseinfluß auf dieselben. Die Schüler recken und strecken sich im Vollgefühl der neu erlangten Freiheit und schlagen dabei wie wilde Füllen nach vorn und nach hinten aus. Die Kirche setzt zwar ihre Nähr- und Erziehungsarbeit fort, aber viele entziehen sich derselben.

Was folgt aus dem allen? Das sittliche Urteil der jungen Leute ist noch nicht so gereift, der gute Geschmack noch nicht so gebildet, der sittliche Wille noch nicht so erstarkt, daß sie Gutes von Schlechtem scharf unterscheiden und sicher wählen können. Unberaten folgen sie entweder der Gewohnheit eines lässigen Gehenlassens, dem Zufall, einem falschen Freiheitswahne oder den Lockungen zu allerlei sinnlicher Lust.

Mit Bedauern aber machtlos steht das Wohlwollen von fern, aber die Gewinnsucht drängt sich heran, um aus Häcksel Gold und aus Schmutz Silber zu machen. Die unfertigen und unselbständigen Leutlein kaufen und verschlingen eine Lesekost, die Leib und Seele verdirbt.

Was kann und muß nun geschehen, um dieser Gefahr zu begegnen? „Nötige sie herein zu kommen!“ mahnt das Evangelium. Wo hinein? In die Kirche, in Fortbildungsschulen, in Bildungsvereine, in Lesezirkel! Nötigung, wiederholte und unablässige Nötigung zu gesunder geistiger und sittlicher Nahrung ist erforderlich, wenn der träge Schlendrian durchbrochen und der krankhafte Appetit nach ungesundem Schleckwerk oder Giften geheilt werden soll.

Eins der wirksamsten Mittel dazu ist gesunde geistige Lesekost, die in Schüler- und Volksbibliotheken, in Lesevereinen, Kalendern und Tagesblättern dem Volke gereicht werden muß. Durch gute Schülerbibliotheken muß die Schule den guten Lesegeschmack vorbereiten und die Familien wieder für gesunde Unterhaltungskost gewinnen helfen.

Jede Schule und Gemeinde muß eine gute, reichhaltige Bücherei für jung und alt unterhalten. Geistliche und Lehrer müssen sie fortgesetzt vermehren, zu fleißiger Benutzung anregen, den Leuten das Lesen lieb und leicht machen, durch Belehrung, Mahnung und Bitte nötigen und wieder nötigen, bis alle zulangen und Freude gewinnen an einer Nahrung, die angenehm unterhält, den Geist bildet, die Sitte veredelt, für den Beruf tüchtigt und das Leben beglückt. Auf diese Weise können Geistliche und Lehrer ihre Pfleglinge an unsichtbaren Fäden weiter führen helfen zu dem Ziele sittlicher Veredelung und wahrer Lebensfreude.

„Woher aber die Mittel zu einer solchen Bücherei nehmen?“ fragt mancher. Die Antwort lautet: „Wo ein Wille, da ist auch ein Weg!“ Dutzende von Beispielen, wie Lehrer in armen Dörfern Schülerbibliotheken gründeten, beweisen es. Geschenke, freiwillige Sammlungen, Gemeinde- und Kirchenbeiträge, Lesegebühren u. dgl. sind Brünnlein, die fast nie versagen. Man versuche es nur.

Man braucht Schüler- und Volksbibliotheken nicht als getrennte Büchereien zu behandeln. In beiden müssen die Bücher volkstümlich geschrieben, billig zu haben und leicht zu wechseln sein. Volkstümlich sind die Bücher, wenn sie dem Volksleben entsprossen, dem Volksempfinden nachgefühlt und im Volkston geschrieben sind. Lange Beschreibungen und lehrhafte Betrachtungen lieben Kinder und Alte nicht, sondern den munteren Schritt der That, Rührendes und Heiteres. Wahrhaft gesunde Kost mundet allen, den großen und den kleinen. Was wir als Kinder abends unsern Eltern von Chr. von Schmid, Gust. Nieritz, Frz. Hoffmann, Robinson, Jakobs und anderen Bibliotheksbüchern vorlasen, das beglückte und entzückte auch sie. Wie um einen Hausaltar saß die Familie um das Unterhaltungsbuch, hörte andächtig zu, betrachtete die Bilder, besprach die erzählten Ereignisse und erwog die Möglichkeiten, wie es hätte anders kommen können u. s. w.

Das deutsche Volk ist reich an volkstümlichen Schriften und Schriftstellern; ich erinnere nur an Hebel, Jeremias Gotthelf, Stöber, Schubert, Horn, Jakobs, Zschokke, Heinr.

v. Kleist, Matth. Claudius, Eichendorff, Auerbach, Reuter, Pestalozzi, Glaubrecht, Frommel, Caspari, Joh. Spyri, Chr. v. Schmid, Anzengruber, Rosegger, Schaumberger, A. Stein u. a. Aber leider sind die Schriften dieser Volksfreunde und Volkskenner noch nicht so Volkseigentum und Volksnahrung, daß sie das Volkswohl wesentlich bestimmen hülfen. Immer ist's die neue Ware, die den Markt überschwemmt, den Tag beherrscht und die bewährten Volksbildner in den Winkel drängt.

Das Beste aller Zeiten und aller Volksfreunde, Altes gemischt mit Neuem zu kleinen Sträußen gebunden und in regelmäßiger Folge billig und handlich den Lesern geboten, das halte ich seit Jahren für eine Aufgabe des Schweißes und Preises der Edlen wert. Allerlei Anläufe zur Verwirklichung sind schon genommen, und manches ist geschehen, um dem Volke in Büchern und Tagesblättern gesundes geistiges Brot zu reichen.

Rektor Gild in Kassel gründete ein Blatt „Für Feierstunden“ (Wittenberg, Herrosé), das sich in dem vorgenannten Sinne die geistige Fortbildung und sittliche Erziehung des Volkes als Ziel setzte. Altes und Neues brachte es aus dem großen Schatze unsrer volkstümlichen Schrifterzeugnisse und aus Tagesblättern. Leider ist das schöne Unternehmen schon im dritten Jahre aus Mangel an Teilnahme eingegangen. Die erschienenen Hefte sind noch heute bei der Verlagshandlung zu haben.

Ein anderes Unternehmen, das mit großen Mitteln arbeitet, verspricht einen günstigeren Verlauf. Es ist der „Verein für Massenverbreitung guter Schriften in Weimar.“ In allen Kreisen hat er seine Mitglieder; überall entstehen Zweigvereine; von allen Seiten fließt Geld zusammen. Von dem fliegenden Buchhandel, der seine unsauberen Waren gar geschickt an den Mann zu bringen weiß, hat er die Kunstgriffe des Geschäftsbetriebes angenommen. Für 10 Pfennige liefert er Hefte mit schönen Bildern und anziehendem Inhalte. So hoffnungsvoll der Verein seine Arbeit angefangen hat, so viel bleibt doch noch zu thun. Wie klein ist noch die Zahl der Arbeiter im Hinblick auf das große, weite Arbeitsfeld! Immer mehr Einzelne und Vereine müssen als Helfer und Förderer dem Hauptvereine beitreten. Immer rüstiger und rühriger müssen alle, die unser Volk lieb haben, die Hand an den Pflug legen. Ohne Vereinigung gleichstrebender Kräfte ist heute schwer ein hohes Ziel zu erreichen. „Zusammenschluß verwandter Kräfte“ ist ja die Losung der Zeit geworden. Jeder Lehrerverein sollte durch Zahlung von 10 Mark Jahresbeitrag, wofür er alle Schriften unentgeltlich erhält, Mitglied des Hauptvereins werden und jeder Lehrer in den ihm zugängigen Volkskreisen die Zwecke des Vereins durch Wort und That fördern. Er erfüllt damit eine der wichtigsten Erzieherpflichten, hilft den Bildungserwerb der Schule sichern und wahren, das geistige Streben des Volkes anregen und das sittliche Leben in sicheren Bahnen erhalten.

Die Volkserziehung ist ein schweres, langsames Werk. Nur all-

mählich steigt die Fluthöhe der Volksgesittung und Volkswohlfahrt, oft nur haarbreit durch Millionen Tröpflein. Aber ohne die Tropfen kein Meer! Tausend fleißige Hände und warme Herzen müssen sich in munterem Bunde regen, geschäftig Helfer- und Botendienst thun, wenn das Meer im Steigen bleiben soll. Nur wenn jeder in seinem kleinen Kreise das Möglichste leistet, kann das Ganze gedeihen.

Im Vordertreffen müssen bei dieser Pflichtleistung alle stehen, welche am Webstuhle der Volksbildung sitzen, also insonderheit die Lehrer, denn eine gesunde Volksbildung ist die Grundlage der Volkswohlfahrt, und wer die Jugend hat, der hat zu gutem Teile die Zukunft.

Dieser Gedanke muß in dem Lehrerstande das Gefühl der Verantwortlichkeit und die Pflicht der Wachsamkeit und Rührigkeit schärfen. Kein Zeichen der Zeit, keine Arbeitshemmung und kein Förderniss darf er unbeachtet lassen. Anhalten zum Guten und Abhalten vom Bösen bilden wie Ein- und Ausatmen das Leben der Erziehungsarbeit. Gesunde Lesekost ist eins der wichtigsten Mittel, um beides zu erreichen.

Also kein Dorf und keine Schule ohne Bücherei! Kein Lehrer, der die Mühe der Beschaffung und Verwaltung scheut! Hier ist ein weites Feld voll Segen für den, der zu säen und zu ernten weiß.

7. Der Lehrerstand hat durch ungefärbte Frömmigkeit, treue Vaterlandsliebe, willigen Gesetzesgehorsam, gewissenhafte Pflichterfüllung, einträchtiges Zusammenstehen und vorbildlichen sittlichen Wandel der Jugend und dem Alter ein erziehliches Beispiel zu geben.

„Laßt uns besser werden, gleich wird's besser sein.“ „Wenn die Rose selbst sich schmückt, schmückt sie auch den Garten.“ „Worte lehren. Beispiele ziehen an.“ Das sind bekannte Wahrheiten. Die Erziehung hat in dem vorbildlichen Beispiel des Erziehers den wirksamsten Hebel.

Deshalb muß der Lehrerstand in seiner amtlichen wie außeramtlichen Haltung, in seinem Leben und Streben ein Muster sein, wenn er nicht sein eigenes Werk hindern und schädigen will.

Unzweifelhaft besteht zwischen dem Geiste im Lehrerstande und den öffentlichen Zuständen ein Zusammenhang. Ein geistig reger, sittlich untadeliger, arbeitstreuer und in sich geeinigter Lehrerstand wird immer einer der wichtigsten Kulturförderer sein. Wenn die Mitwirkung des Einzelnen auf das Ganze auch kleine, langsame Ringwellen schlägt, so geht doch eine Bewegung von ihm aus. Sie kann Segen und Fluch bedeuten. Jeder Einzelne bezahle nun durch Hingabe, Verständnis und Treue seinen Pflichtzoll an das Ganze und erziehe sich selbst mit Ernst und Strenge, damit er erziehlich auf andere wirke. Nur ein Erzogener kann andere erziehen. „Willst du viele befreien, so wag es, vielen zu dienen.“ (Göthe.) Überwindung der Selbstsucht in uns und anderen heißt dieser Befreiungsdienst.

Daß die Arbeit und Haltung des Lehrerstandes von großer Bedeutung für die Gestaltung unserer öffentlichen Zustände ist, wird allgemein zugestanden. Leider aber schweigen viele, wenn es gilt, den Lehrerstand so zu stellen und die Schule so auszustatten, daß ihre Aufgaben völlig gelöst werden können. Dagegen laut und unwillig erheben sie die Stimme, wenn es gilt dem Lehrerstande etwas anzuhängen und die Schule für irgend eine Verkehrtheit der Zeit verantwortlich zu machen. So wollten die Feinde der *Falkschen* Schule in den siebziger Jahren einen Rückgang in der sittlichen Haltung des Lehrerstandes und darin eine Hauptursache von dem Sinken des allgemeinen Sittlichkeitszustandes im Volke erkennen. In seiner großen Rede am 15. Jan. 1879 leuchtete Minister Dr. Falk den Verleumdern und Verdrehern zwar gehörig heim; aber was half's? Einen Partei-Mohren wäscht niemand weiß. Was er beweisen *will*, beweist er! Auf Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe kommt's dabei nicht an.

Wer mit offenen Augen und Ohren unbefangen das achte Jahrzehnt unseres Jahrhunderts mit seiner außerordentlichen Bewegung in allen Tiefen und Höhen mitgelebt hat, wird bezeugen müssen, daß die *Falksche Schulära* dem Lehrerstande eine freudige Mobilmachung der Geister, eine gesteigerte Arbeitsfreudigkeit, ein inneres Zusammenrücken der Einzelnen aus der Abschließung und Beschränkung in den Einflußkreis der Gesamtheit, eine klarere Erkennung ihres Pflicht- und Ehrenanteils und eine größere Gemeinsamkeit der Interessen gebracht hat und daß die Schule der Jetztzeit wacker ihre Schuldigkeit gethan hat, um die außerordentliche Bewegung der Zeit in den Bahnen der Ordnung zu halten. Aufhalten konnte sie freilich die Umbildung der sozialen Verhältnisse nicht, dazu war sie zu schwach, der Ansturm vereinigter Mächte zu gewaltig.

Mit welchem Rechte kann man sie aber für die Schäden der Zeit verantwortlich machen? Mit Recht — nicht! wohl aber nach der Kampfart der Parteien! Denn leider sind alle Parteien mit Klagen und Verdächtigungen flink bei der Hand, sobald Lehrer und Schule ihren *Parteizwecken* nicht genugsam dienen. Die Arbeit der Schule muß aber *über* den Parteien stehen, wenn sie das Parteiwesen unserer Tage mildern und versöhnen helfen will. Für den Lehrer und seine Arbeit darf es nur *eine* Partei geben: die der Vaterlandsfreunde, die Gott, König, Volk und Vaterland treulich lieben, und nur *eine* Politik: willigen Gesetzesgehorsam!

Mag man sagen und klagen, was man will, die Thatsache läßt sich nicht wegleugnen, daß die Lehrer der heutigen Schule in ihrer überwiegenden Mehrheit sich ihrer Erzieheraufgaben klar und voll bewußt sind. Sie wissen, daß sie vorab selbstlos Pflicht und Liebe zu üben haben, wenn die Schule als Hüterin und Vererberin der nationalen Bildungsschätze ihre Aufgaben erfüllen soll. Sie wissen, daß die Schule nicht alles, aber doch manches zur Lösung der sozialen Frage thun kann und muß, und

daß sie in die erste Kampfreihe unter den Bildungsmächten gehört, weil ihr die Jugend und damit ein gut Stück Zukunft unseres Volkes anvertraut ist. Sie wissen auch, daß der Lehrer eine sittliche, charakterfeste Persönlichkeit sein muß, wenn er erziehlich wirken will, und daß Wissen ohne Gewissen eine gefährliche Sache ist.

„So ihr solches wisset, selig seid ihr, so ihr's thut!“ daß müßen wir uns immer und immer wieder dringlich vorhalten, wenn wir zusammen kommen, um uns gleichsam Beichte zu hören und uns für unsern Beruf aufs neue zu begeistern. Im rechten Thun vollendet sich der Mensch. Nicht Worte, sondern erziehliche Thaten vermögen unser Volk von den bösen Geistern zu befreien, die überall umgehen.

Jeder Lehrer wahre sich auf seinem Posten offene Augen, ein warmes Herz, eine reine Sitte und eine hilfbereite Hand. Jeder Einzelne helfe mit Ernst und Emsigkeit, mit Glauben und Liebe die Dämme der Sitte und Sittlichkeit bei dem heranwachsenden Geschlechte bauen, damit keine Sturmflut der Leidenschaft und keine Bohrarbeit der Wühlmäuse in der Tiefe sie zerstören kann. Unermüdliche Arbeit und hingebende Liebe sei der Inhalt unseres Lebens und Strebens. Damit helfen wir diese Dämme und gleichzeitig unser eigenes Glück bauen und bewahren.

III. Band.] November 1890. [Heft 8.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3,60 M.

Ursachen, Ziele und Wege der Reformbestrebungen des Naturgeschichts-Unterrichts in der Volksschule.

Von

Wilhelm Machold,
Seminar-Oberlehrer in Sondershausen.

Bielefeld.
Verlag von A. Helmich's Buchhandlung.
(Hugo Anders.)
1890.

Einzelpreis 50 Pfg.

Ursachen, Ziele und Wege der Reformbestrebungen des Naturgeschichts-Unterrichts in der Volksschule. *)

Von

Wilhelm Macholð, Seminar-Oberlehrer in Sondershausen.

Man kann heute kaum eine pädagogische Zeitschrift in die Hand nehmen, ohne die Reformfrage auf dem naturgeschichtlichen Gebiet berührt zu sehen. Die Bewegung, welche sich die methodische Neugestaltung des erwähnten Gegenstandes zum Ziel gesetzt hat, wurde besonders lebhaft seit dem Erscheinen von Junges Schrift: „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft.“ Dieses Buch gleicht dem Steine, der, ins Wasser geworfen, eine immer größere Wellenbewegung hervorruft. Wenn wir aber diese Reformbestrebungen verstehen wollen, so müssen wir zunächst nach ihren Ursachen forschen.

Es sind deren zwei. Die eine liegt auf dem Gebiete der Wissenschaft, die andere auf dem Gebiete der Pädagogik. In der Naturwissenschaft haben sich das ganze Jahrhundert hindurch zwei Forschungsweisen um den Vorrang gestritten: die empirische und die philosophische. Beide Weisen sind Einseitigkeiten, in ihrer Vereinigung bilden sie erst ein Ganzes. Die empirische sammelt Thatsachen, unterläßt aber häufig die philosophische Beurteilung derselben. Ihr Lehrgebäude gleicht daher einem rohen Steinhaufen, dem die denkende Verarbeitung fehlt. Die philosophisch-spekulative Forschungsweise geht von allgemeinen Sätzen, von vorgefaßten Meinungen aus und kümmert sich oft genug recht wenig um die Wirklichkeit und gerät so mit den Thatsachen in Widerspruch. Ihr Lehrgebäude wird daher nicht selten zu einem Luftschloß, das die erste beste Erfahrung über den Haufen wirft. Zwischen diesen beiden Forschungsweisen hat seit Linné ein beständiges Schwanken stattgefunden. Linnés Schule zu Ende des vorigen Jahrhunderts war eine rein empirische. Gegen sie erhob sich eine naturphilosophische Reaktion. Die bedeutendsten Geister derselben waren Kant und Lamarck

---

*) Gehalten am 3. Ostertage 1890 in der Versammlung des Landeslehrervereins des Fürstentums Schwarzburg-Sondershausen zu Greußen.

eingerichtet, um sich das Leben zu erhalten? Welche Bedeutung hat sein Dasein für das Ganze? Die zweite Frage ist nicht immer leicht zu beantworten. In vielen Fällen wird auch die Wissenschaft die Antwort schuldig bleiben. Um die erstere Frage zu erörtern, vergleicht sie Organ und Funktion, Organismus und Lebensweise mit einander. Die Zweckmäßigkeit der Organe erklärt sie hauptsächlich aus der Lebensweise und nicht aus dem anatomischen Baue derselben allein. Wenn ich z. B. weiß, daß der Schnabel der Schwalbe bis unter die Augen gespalten ist, so bin ich noch nicht sicher, ob diese Einrichtung für sie von Vorteil ist, wohl aber, wenn ich noch erfahre, daß sie ihre Nahrung im Fluge erhascht. Der Unterricht darf also, wenn er die Zweckmäßigkeit im Baue der Lebewesen nachweisen will, nicht bei einer trocknen Beschreibung stehen bleiben, sondern muß den Einklang zwischen Lebensweise und Einrichtung darlegen.

Weiter untersucht sie die Lebenszustände der Lebewesen. Beobachtung der Entwicklung heißt das Zauberwort der neuern Naturwissenschaft. Sie begnügt sich nicht damit, einen Naturkörper nur in einem Lebenszustande zu betrachten, etwa auf der Höhe seines Lebens, sondern verfolgt ihn durch alle Entwicklungsphasen von der Geburt bis zum Tode. Dadurch wird die Wissenschaft in der That zur Naturgeschichte. Naturbeschreibung ist daher auch, wie die Allgemeinen Bestimmungen die Naturgeschichte nennen, eine ungenügende Bezeichnung.

Endlich erforscht sie auch die Gesetze, welche den Lebenserscheinungen zugrunde liegen. Wir erinnern hier nur an die beiden Hauptgruppen, die Vererbungs- und Anpassungsgesetze.

Im Hinblick auf die Bestrebungen der neueren Naturwissenschaft müssen wir bekennen, daß die Schule dem Geiste derselben nicht genügend Rechnung getragen hat, indem sie die Lebensbedingungen, Lebensbeziehungen, Lebensaufgaben, Lebensentwicklung, Lebensgesetze der Lebewesen zu wenig berücksichtigte. Die Reformbewegung des Naturgeschichtsunterrichts erscheint demnach als eine *Reaktion der Wissenschaft gegen den Stillstand oder Rückschritt in der Schule.*

Die zweite Ursache der Reformbewegung liegt auf dem Gebiete der Pädagogik. Auch hier kämpften ununterbrochen zwei Gegensätze mit einander, die Verstandesbildung mit der Gemütsbildung. In den dreißiger und vierziger Jahren wurde die Verstandesbildung bevorzugt, in den fünfziger und sechsziger Jahren die Gemütsbildung. Zugleich war mit diesem Vorzug eine Geringschätzung des Wissens und eine Beschränkung des Stoffs verbunden. Mit dem Erscheinen der Allgemeinen Bestimmungen wurde wieder mehr das Wissen betont, und heute ertönt überall schon wieder der Ruf nach Vertiefung.

Jeder ist ein Kind seiner Zeit, auch Lüben war es. Als er seine naturgeschichtlichen Werke in den dreißiger Jahren schrieb, stand die Verstandesbildung im Vordergrunde, und in der Wissenschaft hatte die empirische Methode die Herrschaft. Er konnte also nur das geben, was

die Wissenschaft ihm darbot, und er konnte nur darauf Wert legen, worauf die Pädagogik Wert legte. Daher mußte er das System, welches ihm Gelegenheit zu logischen Übungen bot, begünstigen. Durch genaues Beschreiben der äußeren Formen sollten die Kinder zu einer aufmerksamen Naturbetrachtung erzogen werden. Hierauf traten Grube, Masius, Wagner, Ruß, Roßmäßler auf. Sie bezweckten vorwiegend gemütvolle Erfassung des Naturlebens durch Vorführung von Naturbildern und legten mehr Wert auf die Lebenserscheinungen der Tiere und Pflanzen. Ihren Bestrebungen schlossen sich die Regulative an. Sie begingen aber drei Fehler, indem sie die sinnige Naturbetrachtung wieder zu sehr in den Vordergrund rückten, daß die verstandesmäßige nicht zu ihrem Rechte kam, den naturkundlichen Unterricht an das Lesebuch anschlossen, also den Sachunterict bei dem Sprachunterricht einquartierten, und die Zeit für denselben so knapp bemaßen, daß nichts geleistet werden konnte. Die Allgemeinen Bestimmungen brachten in jeder Weise Abhilfe. Sie wiesen dem Gegenstande besondere Stunden zu. Sie betrachteten das Lesebuch nicht mehr als Grundlage des Unterrichts; fortan sollte es nur zur Belebung und Ergänzung desselben dienen. Sie fügten zu der sinnigen Naturbetrachtung die aufmerksame. Man hätte nun meinen sollen, jetzt sei auf befriedigende Resultate zu hoffen, weil man die Einseitigkeiten erkannt und ausgeglichen hatte. Allein es kam anders. Man griff wieder zu den Lüben'schen Lehrbüchern und schuf neue nach demselben Muster. Nun hatte das System und damit die einseitige Verstandesbildung in diesem Fache wieder das Übergewicht. Nach der pädagogischen Seite erscheint demnach die Reformbewegung *als eine Reaktion des Gemüts gegen den nüchternen Verstand.*

Nachdem wir die Ursachen der Reformbewegung kennen gelernt haben, wenden wir uns zu den *Zielen* derselben. Von denjenigen Naturforschern und Methodikern, welche Gott in der Natur nicht finden können und sich dem Christentum feindlich gegenüberstellen, können wir in dieser Versammlung absehen. Beginnen wir zunächst mit Lüben. Er stellte als Aufgabe des naturgeschichtlichen Unterrichts hin: Erkenntnis der Einheit der Natur, Erkenntnis der Mannigfaltigkeit in der Einheit, Erkenntnis des Lebens in der Natur; Anerkennung und Achtung eines gesetzmäßigen Waltens, Berücksichtigung der Entwicklung der Lebewesen, Weckung des Sinnes für Naturschönheiten, Belebung des Gemüts.

Dieses Ziel ist allseitig und läßt nichts zu wünschen übrig. Allein Lüben verstand unter Einheit der Natur die Einheit der Form, das System, und unter der Vielheit die verschiedenen Tier-, Pflanzen- und Gesteinsformen. Lüben war vollständig im Banne des Systems, obgleich er oft genug ausgesprochen hat, daß Systeme an sich für die Volksschule keinen besonderen Wert haben. Nach Junges Ausführungen im Dorfteich entspricht das System nicht dem Wesen der Volksschule. Es ist zwar für die Wissenschaft notwendig, auch für den Lehrer, wenn er selbständig einen Naturgegenstand bestimmen will, aber der Volksschule darf die Kenntnis desselben nicht als Ziel gestellt werden. Sie

kann sich begnügen mit den großen Abteilungen desselben und mit volkstümlichen Klassifizierungen. Das System ist ein Produkt menschlicher Logik, es enthält nur Begriffe, die Natur dagegen Individuen. Der systematische Unterricht ist eine Einseitigkeit; er nimmt vorherrschend die intellektuelle Kraft in Anspruch und überladet das Gedächtnis, versäumt dagegen die Gemüts- und ästhetische Bildung. Er leistet auch einer oberflächlichen Behandlung Vorschub und befördert die Aufgeblasenheit, indem er dazu drängt, recht viele Lebewesen kennen zu lernen und zwar oft bloß dem Namen nach. Sein Hauptvorwurf besteht aber darin, daß er das zerreißt, was die Natur zusammengefügt hat, und daß er die Entwicklung der organischen Wesen nicht genug berücksichtigt. Der systematische Unterricht hat keine Ursache, den Wald im Frühlings- oder Herbstschmucke zu betrachten, ein Lebewesen durch alle seine Entwicklungsstadien zu verfolgen.

Junge bezeichnet als Ziel: „Es ist ein klares, gemütvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur anzustreben." Dieses Ziel ist ein wissenschaftliches, ebenso wie das Lüben'sche, nur mit dem Unterschiede, daß Lüben die Einheit der Form, Junge dagegen die Einheit des Lebens betont. Für die Volksschule sind beide unerreichbar. Anzuerkennen ist aber, daß Junge gleichmäßig Gemüts- und Verstandesbildung fordert.

Worin besteht nun aber nach Junge die Einheit des Lebens? Er findet sie darin, daß jedes Wesen eine Einheit ist und von innern Gesetzen regiert wird, die für alle Naturkörper dieselben sind. Wir unterscheiden in der Theorie zwar verschiedene Naturgesetze, der Wille der Natur ist aber ein einheitlicher, ebenso wie der Wille Gottes ein einheitlicher ist, obgleich er sich in zehn Gebote spaltet. Die Einheit des Lebens besteht demnach in der innern Gesetzmäßigkeit, welcher die Naturwesen unterworfen sind. Um nun das gesetzmäßige Walten der Natur zu verstehen, hält Junge die Kenntnis und Erkenntnis folgender einzelnen Gesetze für notwendig oder doch für höchst wünschenswert:

1. Das Gesetz der Erhaltungsmäßigkeit: Aufenthalt, Lebensweise und Einrichtung entsprechen einander.

2. Das Gesetz der organischen Harmonie: Jedes Wesen ist ein Glied des Ganzen.

3. Das Gesetz der Anpassung: Lebensweise und Einrichtung passen sich (bis zu einem gewissen Grade) einem veränderten Aufenthaltsorte (veränderten Verhältnissen) an. Die nach den Niederlanden versetzte Schweizerkuh z. B. verliert nach und nach den kurzen Hals, da sich derselbe durch den fortwährenden Gebrauch beim Bücken nach Nahrung verlängert. Pflanzen, die aus dem Binnenlande an den Strand des Meeres versetzt werden, bekommen nach und nach dicke, fleischige Blätter. Pflanzt man sie dagegen an sandige, trockne und heiße Stellen, so bekommen sie behaarte Blätter, um Feuchtigkeit aus der Luft an sich zu ziehen.

4. Das Gesetz der Arbeitsteilung — der Differenzierung der Organe: Jemehr die Gesamtarbeit auf einzelne Organe verteilt ist, desto vollkommener wird sie ausgeführt. So besitzt z. B. der Blutegel bloß die Haut, um seine Feinde wahrzunehmen und um seine Beute zu wittern. Der Ente dagegen dient dazu Gehör, Gesicht und Schnabel. Die Gesamtarbeit kann mithin vollkommener ausgeführt werden.

5. Das Gesetz der Entwicklung: Jeder Organismus entwickelt sich und zwar aus dem Einfachen heraus zur Stufe der Vollendung.

6. Das Gestaltungsgesetz: Die vorhandenen Teile üben auf die hinzukommenden einen Einfluß derart aus, daß ein Körper von bestimmter Form entsteht. Um das Salzkrümchen in einer Kochsalzlösung setzen sich z. B. die einzelnen Teile so an, daß ein Würfel entsteht; um das Alaunstückchen in einer Alaunlösung so, daß ein Oktaëder entsteht; in der Keimzelle der Birnblüte gruppieren sich die Teile so, daß der Keim zu einem Birnbaume entsteht. Art läßt also nicht von Art.

7. Das Zusammenhangsgesetz: Die einzelnen Organe sind von der Gesamtheit und von einander abhängig. Wenn ein Glied leidet, so leiden alle Glieder. Raubtierklauen bedingen Raubtierzähne; stark entwickelte Knochenfortsätze lassen auf starke Muskeln schließen.

8. Das Gesetz der Sparsamkeit in Raum und Zahl.

Diese Gesetze sollen nun in der Volksschule entwickelt und erklärt und eingeübt werden, wenigstens sollen sie dem Lehrer bei seinem Unterrichte vorschweben. Das letztere halten wir für gut, aber eine Formulierung derselben nicht für notwendig, es möchten denn sonst Phrasenhelden gebildet werden.

Neben Junge stehen im Vordergrunde der Reformbewegung Kießling und Pfalz. Sie fordern: der Unterricht sei bestrebt, im Schüler klares Verständnis der Natur und eine auf solchem beruhende Liebe zu derselben zu erwecken. Ein klares Verständnis halten sie für erreicht, wenn der Schüler erfaßt hat: daß die Erde ein wohlgeordnetes Ganze ist, dessen Lebewesen sich nicht nur gegenseitig bedingen, sondern auch denselben allgemeinen Daseinsbedingungen unterworfen sind; daß auch der Mensch ein Glied des großen Naturganzen ist, und zwar sowohl ein bedingendes als ein bedingtes; daß jedes Wesen einen in seiner Art vollkommenen Organismus vorstellt, welcher in eigenartiger Weise befähigt ist, sich das Leben zu erhalten und zugleich dem Bestehen des großen Ganzen zu dienen; daß das gesamte Naturleben mit seinem Entstehen, Reifen und Vergehen einen ununterbrochenen Kreislauf darstellt.

Naturliebe wollen sie erzeugen zunächst durch Naturverständnis; denn was man lieben soll, muß man auch kennen. Dann aber auch dadurch, daß der Unterricht dem Schüler zum Bewußtsein bringen soll, wie die Natur ein unerschöpflicher Schönheitsquell, ein nie versiegender Freudenquell und ein reicher Segensquell sei.

Kießling und Junge stimmen also zunächst darin überein, daß beide Verstandes- und Gemütsbildung wollen. Dann halten beide die Erkenntnis gewisser Wahrheiten für notwendig, aber die Kießling'schen sind einfacher und leichter verständlich, doch darum nicht weniger wichtig. Es kann sie jeder Volksschüler begreifen, und auch den Mann wird sie noch vertiefen können. Wir können uns daher mit dem Ziele, welches Kießling und Pfalz der Naturgeschichte stecken, voll und ganz einverstanden erklären.

Es ist wohl nicht nötig, daß wir noch mehrere Methodiker nach dem Ziel des Naturgeschichtsunterrichts fragen. Wie verschieden sie dasselbe auch formulieren mögen, darin stimmen alle überein: Der Naturgeschichtsunterricht hat Verstandes- und Gemütsbildung, Naturverständnis und Naturliebe zu erstreben. Auch die Allgemeinen Bestimmungen wollen nichts anderes, wenn sie eine aufmerksame und sinnige Naturbetrachtung fordern.

Auf welche Weise sucht man nun das Ziel zu erreichen? Die Antwort lautet im allgemeinen kurz: durch Behandlung von Lebensgemeinschaften. Das Wort „Lebensgemeinschaft" ist zuerst von Junge in die Litteratur eingeführt worden. Er hat es von dem Professor Möbius in Kiel entlehnt. Um uns eine klare Anschauung von dem Begriffe „Lebensgemeinschaft" zu bilden, müssen wir verschiedene Definitionen desselben untersuchen. Möbius erklärt denselben: Eine Lebensgemeinschaft (Biocoenose) ist eine Gemeinschaft von lebenden Wesen, eine den durchschnittlichen äußeren Lebensverhältnissen entsprechende Auswahl und Anzahl von Arten und Individuen, welche sich gegenseitig bedingen und durch Fortpflanzung in einem abgemessenen Gebiet dauernd erhalten. Diese Definition ist eine wissenschaftliche. Es liegen ihr drei Gedanken zugrunde, zunächst der, daß in jedem abgemessenen Gebiet eine den gegebenen Bedingungen entsprechende größtmöglichste Lebenssumme erzeugt wird. In einem Karpfenteich, führt Junge an, wurden 30 000 junge Karpfen gesetzt. Als er gefischt wurde, betrug das Gesamtgewicht 40 000 Pfd. Ein andermal setzte man eine größere Anzahl Karpfen in den Teich; man fischte natürlich auch eine größere Anzahl heraus, aber das Gesamtgewicht war dasselbe, die Karpfen waren kleiner geblieben. Hieraus folgt, daß schon das erstemal die Lebensbedingungen erschöpft waren, also das zweitemal keine Steigerung zuließen. Es ist durchaus nicht zufällig, welche Tier- und Pflanzenarten sich zu einer bestimmten Zeit in einem Gebiete finden, wie groß die Zahl der Individuen und ihr Entwicklungsgrad ist. Das alles ist von den vorhandenen Lebensbedingungen abhängig, von Boden, Luft, Licht, Wärme, Feuchtigkeit, von der Anpassungsfähigkeit der Arten, von der Einwanderung und Auswanderung der Arten, von der Witterung. Aber jedesmal entspricht die vorhandene Lebenssumme den vorhandenen Lebensbedingungen. Möbius redet aber nicht von den Lebensbedingungen eines einzelnen Jahres, sondern er verlangt die Feststellung der durchschnittlichen Lebensbedin-

gungen und der davon abhängigen durchschnittlichen Lebenssumme, welche sich aus der Zahl der Individuen der verschiedenen Arten zusammensetzt. Das ist aber eine wissenschaftliche Aufgabe, die jahrelanges, genaues Studium voraussetzt, und die schwerlich der Lehrer, noch viel weniger ein Volksschüler lösen wird. Der dritte Gedanke ist der, daß alle Lebewesen, welche zu einer Lebensgemeinschaft gehören, sich gegenseitig bedingen.

Das Studium einer Lebensgemeinschaft im Sinne Möbius übersteigt weit die Kräfte der Volksschule. Junge hat daher eine andere Definition gegeben, in welcher von den durchschnittlichen Lebensbedingungen, von der Auswahl und Zahl der Individnen nicht mehr die Rede ist. Sie lautet: Eine Lebensgemeinschaft ist eine Gesamtheit von Wesen, die sich nach dem innern Gesetze der Erhaltungsmäßigkeit zusammengefunden haben, weil sie unter denselben chemisch physikalischen Einflüssen existieren und außerdem vielfach von einander und von dem Ganzen abhängig sind, resp. auf einander und das Ganze wirken.

Im menschlichen Leben bilden Familie, Stadt, Staat, Lebensgemeinschaften. Die einzelnen Glieder sind von einander abhängig, stehen mit einander im Verhältnis des Gebens und Empfangens, der Dienstleistung und der Dienstentschädigung. Sie bilden einen Organismus, in welchem sämtliche Teile sich gegenseitig als Mittel und Zweck verhalten, in welchem der Teil auf das Ganze und das Ganze auf den Teil wirkt. Wenn der Beamte für das Ganze, die Stadt oder den Staat, sorgt, so sorgt er zugleich für sich, und wenn der Handwerker für sich sorgt, so fördert er zugleich das Wohl des Ganzen. Die Abhängigkeit, Wechselwirkung, Wechselbeziehung der Glieder ist also ein wesentliches Merkmal einer Lebensgemeinschaft. Junge rechnet aber auch noch dazu die Freiwilligkeit des Zusammenfindens der Glieder nach dem innern Gesetze der Erhaltungsmäßigkeit, und dadurch verengt er den Begriff so, daß wir kaum in Deutschland eine einzige Natur-Lebensgemeinschaft antreffen werden. Den Garten müßten wir ausschließen, Haus und Hof ebenfalls, selbst den Wald, sofern die Bäume von Menschenhand gepflanzt sind. Unsere Kulturpflanzen und Haustiere könnten wir nicht unterbringen, den Einfluß des Menschen auf die Natur und seine Abhängigkeit von der Natur nicht nachweisen, und wir würden damit zugleich die Gemütsbildung des Naturgeschichtsunterrichts beeinträchtigen. Wir müssen mithin die Freiwilligkeit im Zusammenfinden ausscheiden. Dann bleiben übrig das abgemessene Gebiet, die gleichen Lebensbedingungen, die Abhängigkeit und Wechselwirkungen der Glieder. Nun wird es nicht schwer halten, die Tiere und Pflanzen der Heimat in Lebensgemeinschaften zu vereinigen. Wir brauchen aber nun gar nicht mehr den Ausdruck „Lebensgemeinschaft“, wir können ihn, wie Kießling und Pfalz thun, durch Gruppenbild ersetzen.

Was hat nun der Lehrer zu thun, wenn er Gruppenbilder behandeln will? Das nächste ist, daß er die Lokalitäten feststellt und

dabei die Hauptformen der Heimat berücksichtigt. Ideale Gruppenbilder sind zu vermeiden. In einer Heide- und Moorgegend wird die Auswahl eine andere sein müssen als in unserm Thüringen, wo Laub- und Nadelwald, Feld und Wiese, Teich und Bach vertreten sind. Dann ist die Reihenfolge zu bestimmen. Kießling und Pfalz behandeln im fünften Schuljahr den Garten, die Wiese, den Teich, den Dorfplatz, Haus und Hof; im sechsten Schuljahre Wald, Feld und Fluß. Der Kreisschulinspektor Polack, welcher in der neuesten Auflage seiner Naturgeschichte ebenfalls dem Gedanken der Lebensgemeinschaften Rechnung trägt, beginnt im April mit dem Laubwald. Außerdem führt er uns auch einige Landschaftsbilder fremder Gegenden vor: ein Hochgebirgsbild, eine nordische Landschaft, ein afrikanisches, ein asiatisches, ein amerikanisches und ein australisches Landschaftsbild.

Die Behandlung richtet zuerst den Blick auf das Ganze. Die Kinder werden an Ort und Stelle geführt, um das Leben der ganzen Gruppe kennen zu lernen. Solche Lehrspaziergänge werden mehrfach unternommen, und damit wird der Anfang gemacht, das Studium der Natur in die Natur zu verlegen. Die Kinder werden angeleitet, Beobachtungen anzustellen. Sie sollen viel sehen und hören, um später darüber Rechenschaft geben zu können, aber zu eigentlichen Lehrstunden dürfen die Exkursionen nicht erniedrigt werden. Nach dem Überblick über das Leben der ganzen Gruppe schreitet der Unterricht weiter fort mit Einzelbetrachtungen. Kießling und Pfalz betrachten in der Gruppe Garten zwei Blumen, zwei Obstbäume, einen Obstbaumverderber und einen Obstbaumbeschützer. Für jede Lektion suchen sie einen Hauptgedanken, der den Grund für die Auswahl des Objekts enthält. Auf denselben beziehen sie alle einzelnen Momente der Beschreibung. Enthält er ein ästhetisches Gesamturteil, z. B. „die Brennesseln sind recht stattliche Gewächse“, so soll er, von der Kritik belehrt, das Endresultat der Besprechung bilden. Andere Methodiker halten an einer feststehenden Disposition fest, weil sie dem Gedächtnis den Dienst der Nägel am Kleiderhaken leistet. Die Behandlung jeder Gruppe schließt mit einem Rückblick, der die Lebensbeziehungen und Lebensbedingungen klar zusammenfaßt, wohl auch morphologische Betrachtungen anstellt. Die von Polack jeder Gruppe angehängten Fragen können hierbei verwertet werden.

Lassen wir zum Schluß noch einige Gründe für und wider die Behandlung von Lebensgemeinschaften hören. Wir folgen hierbei der vortrefflichen Broschüre Baades: „Zur Reform des Naturgeschichtsunterrichts.“ Die Freunde der Behandlung von Lebensgemeinschaften machen geltend: Das Leben im Kleinen ist leichter zu erkennen als das Leben im Großen, das Leben eines kleinen Gebietes ist leichter zu verstehen, als das Leben im All; aber es spiegelt das Leben des Naturganzen wieder. Die Natur ist in jedem Winkel der Erde ein Abglanz des Ganzen. Die Gegner sagen: Wenn sich der Unterricht auf ein kleines Gebiet beschränkt sieht, so wird er leicht dahin gedrängt, die niedere

Tierwelt zu sehr zu berücksichtigen, also Tiere auszuwählen, für welche die Kinder, namentlich die der Unterstufe, weder Interesse noch Verständnis haben.

Die Freunde behaupten: Bei gutem Willen würde es nicht schwer halten, passende Lokalitäten auszuwählen. Die Gegner bezweifeln dies. Die Auswahl der Örtlichkeit biete für manche Gegenden große Schwierigkeiten. Die Lebensgemeinschaft solle nicht zu weit vom Schulhause liegen, an Pflanzen und Tieren nicht zu arm und nicht zu reich sein, leicht überschaubar sein und die Hauptformen der Gegend enthalten. Alle diese Eigenschaften fänden sich selten beisammen. Dann liege die Gefahr nahe, Tiere und Pflanzen zu einer Gemeinschaft zu rechnen, die nur vorübergehend in dieselbe gehören. So gehöre die Schwalbe wohl schwerlich in die Lebensgemeinschaft des Dorfteiches. Die Vorstellung derselben sei im kindlichen Geiste nicht mit dem Wasser, sondern mit dem Hause und Stalle verknüpft. Ebenso sei der Maulwurf, welchen Kießling und Pfalz in der Gruppe „Wald" aufführen, nicht für das Waldleben organisiert. Es seien daher Künsteleien kaum zu vermeiden.

Die Freunde behaupten weiter: Durch Behandlung von Lebensgemeinschaften würde der Blick frühzeitig auf das Ganze gelenkt. Die Eindrücke vom Ganzen seien aber die nachhaltigsten, genußreichsten, erhebendsten. Die Gegner erwidern: Der Blick auf's Einzelne sei die Hauptsache. Ein richtiges Bild vom Ganzen könne im menschlichen Geiste nur zustande kommen, wenn jeder Teil richtig erkannt sei. Den Schwerpunkt des Unterrichts in die Betrachtung des Ganzen zu legen, erscheine als ein methodischer Fehler.

Die Freunde sagen weiter: Das Verständnis der Organisation des einzelnen Tieres, der einzelnen Pflanze, der Beziehungen der Lebewesen untereinander und zum Naturganzen werde durch die Behandlung von Lebensgemeinschaften erleichtert. Die Gegner behaupten das Gegenteil. Die Klarheit stamme aus dem Vergleich. Es werde daher der Bau der Ente als Wasservogel besser verstanden, wenn daneben der Bau des Huhnes als Landvogel betrachtet werde.

Meine Herren! Ich glaube, die angeführten Bedenken sind nicht so schwerwiegend, daß man darüber den ganzen Gedanken aufgeben müßte. Es ist allerdings erforderlich, daß man sich bei Auswahl der Tiere und Pflanzen innerhalb einer Gruppe von dem Interesse und der Auffassungsfähigkeit der Schüler leiten läßt. Es mag auch für manche Gegenden nicht ganz leicht sein, passende Örtichkeiten aufzufinden. In unsern Gegenden dürfte es nicht schwer fallen. Dann wird die Einzelbetrachtung nicht vernachläßigt. Das Ganze bietet nur den Ausgangs- und Schlußpunkt. Was aber die Beziehungen der Naturkörper zu einander anlangt, so werden sie doch jedenfalls durch Behandlung von Gruppenbildern besser erkannt werden können als durch die bisherige Behandlungsweise. Ich stehe trotz der angeführten Bedenken der Behandlung von Lebensgemeinschaften sympathisch gegenüber, und ich würde,

wenn ich noch Naturgeschichtsunterricht zu erteilen hätte, nicht unterlassen, den Gedanken in der Praxis zu erproben. So muß ich mich leider mit der Theorie begnügen, und konnte Ihnen auch nur Theorie bieten.

Zum Schluß noch eine Bitte. Für die Besprechung, wenn eine solche beliebt wird, möchte ich eine Weise vorschlagen, welche, wenn ich nicht irre, der selige Kehr auf den Seminarlehrertagen*) eingeführt hat. Dort wird nämlich über die Leitsätze nicht abgestimmt, sie werden auch nicht verändert, weil dies meist auf Wortklauberei hinausläuft, sie werden noch nicht einmal der Reihe nach besprochen. Jeder sucht sich den Punkt aus, der ihm einer Erörterung bedürftig erscheint. Der Gesamteindruck läßt doch keinen Zweifel, ob Zustimmung oder Abneigung herrscht.

Leitsätze.

1. Du sollst die Natur nicht nur verstehen, sondern auch lieben lehren; denn Naturverständnis ohne Naturliebe ist nicht gesichert vor Roheit und Naturliebe ohne Naturverständnis nicht vor Schwärmerei und Aberglauben.

2. Du sollst die Natur nicht mißbrauchen, indem du einseitig die Kenntnis des Systems als Ziel des Unterrichts verfolgst

3. Du sollst nicht nach Fülle des Stoffes, sondern nach Verkettung der Thatsachen streben, also kein Lebewesen behandeln ohne Rücksicht zu nehmen auf seine Lebensbedingungen, Lebensbeziehungen, Lebensaufgaben, Lebensentwicklung.

4. Du sollst deine Heimat ehren, indem du sie vor allen Dingen im Unterrichte berücksichtigst, ausländische Naturdinge dagegen auf das notwendigste Maß beschränkst.

5. Du sollst den Unterrichtserfolg nicht töten durch Verbalismus und abstrakte Belehrungen, sondern sichern durch Exkursionen, lebendige Naturanschauungen und eigne Beobachtungen.

6. Du sollst durch deinen Unterricht nicht auseinanderreißen, was die Natur zusammengefügt hat, besonders sollst du nicht über der Beschreibung des Organs die Auseinandersetzung seiner Funktion vergessen. Es ist auch nicht unbedingt erforderlich, daß du im Sommer nur Pflanzen, im Winter nur Tiere behandelst.

7. Du sollst mit ästhetischen Gesamturteilen im Unterricht vorsichtig sein, wenigstens sie nicht dem Ende der Unterredung wegstehlen.

---

*) Auch der von Geheimrat Professor Dr. Jürgen Bona Meyer geleitete „Liberale Schulverein" befolgt die gleiche Verhandlungsweise.

8. Du sollst den Begriff „Lebensgemeinschaft" im Sinne von Gruppen- und Landschaftsbild auffassen und bei der Behandlung derselben beginnen mit einem Lebensüberblick, dann fortfahren mit einem Lebenseinblick und schließen mit einem Lebensrückblick. Auch sollst du das Leben der Gruppe mehrmals betrachten, bei der Auswahl des Einzelnen dich leiten lassen von dem Interesse und Verständnis des Kindes, dich aber hüten vor einem Zuviel und vor Künstelei.

9. Du sollst die von der Wissenschaft aufgestellten Lebensgesetze studieren. Sie sollen dir auch bei deinem Unterrtchte vorschweben, aber ihre Formulierung in der Schule ist nicht notwendig; es möchten sonst Phrasenhelden gebildet werden.

10. Laß dich nicht gelüsten, in der Naturgeschichtsstunde anders zu lehren als in der Religionsstunde.

Anzeigen.

Auf unsere Beilagen von **Rud. Ibach Sohn** in **Barmen** u. **Herm. Hurwitz und Co.** in **Berlin C.** machen wir besonders aufmerksam.

III. Band.] Dezember 1890. [Heft 9.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3,60 M.

Der Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule.

Von

H. Scherer,

Schulinspektor in Worms.

Bielefeld.
Verlag von A. Helmich's Buchhandlung.
(Hugo Anders.)
1890.

Einzelpreis 40 Pfg.

Der Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule.*)

Von

H. Scherer, Schulinspektor in Worms.

Vom grauen Altertum bis zu unsern Tagen haben denkende Menschen mancherlei Vorschläge gemacht und Veranstaltungen getroffen, um den Fortschritt der Menschheit zu geistiger Vollkommenheit, freier Thätigkeit und bewußter Sittlichkeit zu fördern. Nicht wenige von diesen Vorschlägen und Veranstaltungen haben sich in der praktischen Ausführung als unbrauchbar bewiesen oder haben keine Lebenskraft gezeigt, um wirklich zu einem Kulturfaktor zu werden. Mit großem Eifer hatte man sie als die Quelle künftigen Heils verkündigt und waren sie von für den Fortschritt begeisterten Menschen als solche begrüßt worden; aber bald verschwanden sie vom Schauplatz und sanken ins Meer der Vergessenheit. Andere Ideen und Bestrebungen dagegen sind immer und immer wieder aufgetaucht, angefochten, begründet und endlich ist auch ein Versuch zur praktischen Ausführung gemacht worden. Das ist wenigstens ein Zeichen, daß ihnen eine Wahrheit zu Grunde liegt; diese ist durch die lange Entwicklung geläutert worden, Unbrauchbares ist ausgeschieden, neue Wege zur Ausführung sind gesucht worden. Die tiefere theoretische Begründung hat feste Richtlinien für die praktische Ausführung gegeben.

Die Pädagogik, die Erziehunglehre, hat die Aufgabe, Mittel und Wege zu suchen, um die Entwicklung der geistigen und körperlichen Kräfte des Menschen zu fördern und die harmonische Ausbildung derselben zu ermöglichen. Ihre Bestrebungen teilen das oben geschilderte Schicksal aller idealen Bestrebungen, wie die Geschichte uns genugsam lehrt. Erst in unserm Jahrhundert sind Bestrebungen praktisch ausgeführt worden, welche seit Jahrhunderten vorgeschlagen und begründet worden waren; und andere fangen erst jetzt an, Beachtung zu finden. Zu den letzteren gehört der Handfertigkeitsunterricht. Seine Notwendigkeit scheint schon vor mehr als 200 Jahren theoretisch begründet worden zu sein, aber erst der Druck der wirtschaftlichen Notlage unserer Zeit hat die Aufmerksamkeit auf ihn gelenkt, weil man sich von ihm eine Menge volkswirtschaftliche Vorteile versprach. Natürlich wandte man seine Blicke zunächst auf die Schule, und da wollte man finden, daß die

*) Gehalten im Lehrerverein zu Worms.

Bildung von Auge, Hand und praktischem Sinn im Unterricht der Schule, auch in dem der Volksschule, zu sehr vernachlässigt werde und behauptete nun, durch den „Handfertigkeitsunterricht" diesem Übelstand abhelfen und zugleich dadurch zur Hebung der sozialen Notstände beitragen zu wollen. Wir beabsichtigen nun in folgender Darlegung zu untersuchen: 1. ob in unserm Volksschul Unterricht die Bildung von Auge, Hand und praktischem Sinn mehr berücksichtigt werden muß und 2. wie dies geschehen kann. Zunächst wollen wir einen kurzen Blick in die Geschichte werfen, um zu sehen, ob diese Frage und in welchem Sinn sie schon früher aufgetreten ist.

A. Comenius ruft bekanntlich aus: „Wenn wir wohl eingerichtete und blühende Kirchen, Staaten und Haushaltungen wünschen, so müssen wir vor allem die Schulen wohl einrichten und erblühen lassen, daß sie wahre und lebendige Werkstätten der Menschenbildung und Saatschulen der Kirchen, Staaten und Haushaltung seien." Volksschulen im heutigen Sinn des Wortes gab es zu seiner Zeit nicht, unserm Jahrhundert blieb es vorbehalten, diese ins Leben zu rufen und durch sie eine wirkliche Volksbildung zu schaffen. Die Volksschule ist eine Schöpfung der Kultur des Volkes und hängt tausendfältig mit dem innern und äußern Leben desselben zusammen. Es hat daher auch lange gedauert, bis man der Volksschule eine feste Aufgabe gestellt, weil neben dem Staat, der organisierten Gesellschaft, auch namentlich die Kirche, die Vertreterin der Konfession, Einfluß auf die Volksschule beanspruchte, lange ausgeübt hat und teilweise auch heute noch ausübt. Innerhalb des Staates machten außerdem noch die verschiedenen Gesellschaftsgruppen ihre Wünsche geltend, und endlich beanspruchten die Vertreter der im Laufe der Zeit sich entwickelten Volksschulpädagogik mit Recht gehört zu werden. So ist man endlich wesentlich durch den Einfluß der letzteren zu einer festen Bestimmung über die Aufgabe der Volksschule gelangt; sie soll der ihr anvertrauten Jugend eine religiös-sittliche Bildung geben und sie durch das dazu nötige Wissen und Können zugleich befähigen, sich an der Kulturarbeit der Gegenwart mit Erfolg beteiligen zu können. Zwei Merkmale muß also der Volksschulunterricht an sich tragen: er muß die religiös-sittliche Bildung unterstützen und die Jugend fürs praktische Leben vorbereiten. Der Umfang und die Art des Lehrstoffs werden demnach auch wesentlich vom Kulturleben der Zeit und des Ortes beeinflußt. Es kann deshalb wohl darüber gestritten werden, was die Volksschule entsprechend den Kulturbedürfnissen des Volkes in ihren Lehrplan aufnehmen müsse. Aber man muß dabei gewissenhaft prüfen, ob das, was aufgenommen wird oder werden soll, dem Gesamtleben des Volkes und dem Gesamtzweck des Volksschulunterrichts entspricht. So wird auch jetzt angeblich einerseits als Forderung der Kulturverhältnisse, anderseits vom Standpunkt der allgemeinen Menschenbildung eine Erweitung des Lehrplans der Volksschule durch den Handfertigkeitsunterricht gefordert. Die Volksschule, sagt man, soll zur Handarbeit erziehen, sie soll neben dem Geist auch die Hand bilden. Aber die Arbeit und speziell auch die Hand-

arbeit ist ja von den ältesten Zeiten ein Kulturbedürfnis, und die Aufgabe der allgemeinen Menschenbildung wird wenig oder gar nicht von der Zeit beeinflußt; also hätte man auch schon in früherer Zeit den Handfertigkeitsunterricht für die Volksschule fordern müssen! Das haben auch die Pädagogen gethan, sagt man. Jener genannte Comenius sagt: „Die Schule ist eine Werkstätte der Humanität; sie soll die Menschen zum rechten, fertigen Gebrauch ihrer Vernunft, ihrer Sprache und ihres Kunsttalents, zur Weisheit, Beredsamkeit, Geschicklichkeit und Klugheit ausbilden." Komenius redet in seinen Werken noch viel vom Wert der Arbeit, fordert die Gewöhnung an die Arbeit und Achtung vor derselben. „Von den Handwerkern sollen sie das Meiste im allgemeinen lernen, wenn auch nur zu dem Zwecke, damit sie bezüglich dessen, was im menschlichen Leben vorgeht, nicht in grober Unkenntnis bleiben, und wohl auch deshalb, damit später die natürliche Neigung, wohin jeder am meisten sich gezogen fühlt, leichter zutage trete." Von der Absicht, Handfertigkeit in den Schulunterricht zu ziehen, finden wir bei dem Comenius nichts; was er fordert kann die Schule auch ohne den letzteren erreichen, wie später nachgewiesen werden soll. Der Stifter des Halleschen Waisenhauses, A. H. Franke, hat ein halbes Jahrhundert später ähnliche Gedanken wie Commenius ausgesprochen und auch Handarbeitsunterricht in seine Schule eingeführt. Aber man muß doch wohl berücksichtigen, daß er in seinem Waisenhaus auch die häusliche Erziehung übernommen und daher für angemessene Beschäftigung außer der Schulzeit zu sorgen hatte; teils wollte Franke durch diese Handarbeiten sich eine Erwerbsquelle für das Waisenhaus verschaffen. Auf die Volksschule können demnach seine Forderungen und Ausführungen keine Anwendung finden. Noch weniger aber ist es mit denjenigen des Engländers Locke und des Franzosen Rousseau der Fall, welche beide adelige Knaben im Auge haben; Rousseau will allerdings durch Handarbeit den Thätigkeitstrieb und die Erfindungsgabe kräftigen, aber immer hat er dabei einen durch die abnormen Familienverhältnisse Frankreichs bedingten Fall, nicht unsere Volksschule im Auge, wo beides ohne besonderen Handfertigkeitsunterricht erreicht werden kann. Die thüringischen Philanthropisten sind in gewissem Sinne die Nachahmer Rousseaus, auch sie erziehen Kinder der höheren Stände in Instituten, wo ähnlich wie im Waisenhaus die häusliche Erziehung ersetzt werden muß; mit unserer Volksschule haben auch ihre Ausführungen nichts zu thun. Der Schweizer Pestalozzi, der Vater der deutschen Volksschulpädagogik, hat das Wesen der allgemeinen Menschenbildung mehr gefühlt als klar erkannt. Die Bildung ist ihm nichts anderes als die Entfaltung der menschlichen Kräfte. Die menschliche Natur hat drei Grundkräfte: die sittliche, die geistige und die physische. Jede Kraft wird entfaltet durch den Gebrauch; in jeder liegt ein innerer Trieb zur Entfaltung; die Erziehung soll diesem Trieb zu Hilfe kommen, ihn beschleunigen und vor Hemmungen bewahren. Die physische Kraft ist das Fundament der Kunst, d. h. der Fähigkeit, die Erzeugnisse des menschlichen Geistes äußerlich darzustell-

Beruf ist eine spezielle Anwendung der sittlichen, geistigen und physischen Kräfte. Die physischen Elemente der Kunst sind die Sinne, die Hände und der Mund. Die Kunstkraft hängt also innig zusammen mit der Geisteskraft, sie ist die äußere Darstellung derselben. Neben das ABC der Anschauung stellt Pestalozzi daher das ABC der Kunst. Leider hat weder Pestalozzi noch einer seiner unmittelbaren Schüler ein ABC der Kunst, d. h. eine methodisch geordnete Reihe von Darstellungsübungen für den Schulunterricht, ähnlich dem ABC der Anschauung, aufgestellt. Erst Friedrich Fröbel hat den pestalozzischen Gedanken wieder aufgegriffen nnd in der ersten Hälfte unsers Jahrhunderts diesen in philosophischem Gewand näher zu begründen versucht. „Der Mensch," sagt er, „muß bei seiner Ausbildung Äußerliches innerlich und Innerliches äußerlich machen, er muß anschauen und darstellen, Auge und Hand müssen demnach gebildet werden." Mit diesen Zeugen der Geschichte wollen wir uns begnügen, wesentlich Neues würde uns ein Dutzend anderer nicht mehr bieten. Offenbar betonen sie alle die Wichtigkeit der Arbeit als Erziehungsmittel; besonderer Handarbeitsunterricht wird nur aus Gründen, die auf besonderen Verhältnisseu beruhen, gefordert, nicht aber als ein Teil des Volksschulunterrichts. Nur Pestalozzi und Fröbel haben einen Gesichtspunkt in den Vordergrund gerückt, den die Volksschule als allgemeine Bildungsanstalt nicht aus dem Auge verlieren darf; mit ihnen müssen wir also ganz besonders rechnen. Wir fassen daher den Handfertigkeitsunterricht als Erziehungsmittel im allgemeinen und als ABC der Kunst im besonderen ins Auge.

Arbeit ist die Grundlage unserer Kultur und des Kulturfortschritts, Handarbeit ist für einen großen Teil des Volkes eine Lebensbedingung. Bei der Volkserziehung müssen beide daher wohl berücksichtigt werden. Wenn die Anschauung das Fundament aller Erkenntnis ist, so ist die Darstellung die Krone, und das wichtigste Werkzeug der Darstellung ist die Hand; durch sie wird alle und jede Art der Kultur, das Wohl der Familie und des Vaterlandes gestärkt und befestigt; ihre Leistungsfähigkeit kann durch Hilfsmittel gesteigert werden. Auf Anschauung und Darstellung beruht der ganze erzieherische Wert des Unterrichts sowohl für die religiös-sittliche, als auch für die praktische Bildung; Interesse, Liebe, Freude am selbstthätigen Erwerb der Kenntnisse und ihrer Anwendung sind von beiden bedingt und beeinflussen die Theilnahme des Menschen an der Kulturarbeit sowie sein religiös-sittliches Leben. Das sind pädagogische Forderungen, die unbedingt von der Volksschule beachtet werden müssen, soll diese ihre Aufgabe erfüllen. Nun sagen die Vertreter des Handfertigkeitsunterrichts: Unsere heutige Erziehung sucht fälschlicherweise nur im Unterricht, durch die Vermittlung von Kenntnissen zu wirken, verabsäumt über der Mitteilung überreicher Wissensmengen die sorgfältige Durcharbeitung der Elemente und leistet nicht die Umwandlung des Wissens in Können, die Bildung eines starken ethischen Willens, die Entwicklung ihrer Zöglinge zu geschlossenen Charakteren, Wir sind weit entfernt davon, unsere heutige Erziehung, auch nicht

unsere Volksschulerziehung von allen Fehlern und Mängeln frei zu sprechen, es ist und bleibt ja Menschenwerk und hat also auch menschliche Fehler. Aber man urteilt doch etwas zu hart über unsern heutigen Volksschulunterricht. Anschauung fordert ja die Volksschulpädagogik und pflegt sie seit Pestalozzi; Mittel stehen uns auch genug zu Gebot; nur Zeit und Geld (kleine Klassen und Lehrmittel) fehlen uns häufig; die Sinne, besonders das Auge, werden durch den Real und Zeichenunterricht auch gebildet. Die Volksschulpädagogik fordert energisch die selbstthätige Aneignung und sorgfältige Durcharbeitung der Elemente der Bildung, sie fordert für jede Lektion Anschauung, denkende Verarbeitung und Anwendung Können); sie unterstützt also die Bildung des sittlichen Charakters in jeder Beziehung und lehrt die Kinder arbeiten durch den Unterricht. Das alles kann ein guter Unterricht leisten und leistet es auch; er sucht der Jugend auch die richtige Wertschätzung und Auffassung der Arbeit beizubringen. In einem Punkt indessen will ich die Notwendigkeit einer Ergänzung des Volksschulunterrichts gern zugestehen, in dem Punkt, wo die Ausbildung der Hand in Frage kommt. Die erworbenen Kenntnisse soll der Schüler auch anwenden, aus dem Kennen soll ein Können werden. Darstellungsmittel sind Sprache und Hand. Und hier das ABC der Kunst im Volksschulunterricht zum Verständnis und zur Anwendung kommen. Die Hand benutzen wir beim Schreiben und Zeichnen, die Herstellung von plastischen Formen aber lassen wir weg. Kann diesem Übelstand nicht abgeholfen werden ohne einen besonderen Handfertigkeitsunterricht einzuführen?

Man übe im Anschauungs- und naturkundlichen Unterricht das Kind mittels Farbentafeln u. dgl in der Unterscheidung der Farben. Man lasse in der Pflanzenkunde Pflanzen oder Pflanzenteile aufkleben, lasse in der Geographie aus weichem Thon die Gebirge formen, in der Naturlehre Hebel, Rolle u. dgl. einfache Apparate anfertigen, in der Raumlehre und im Zeichnen die Flächen und Körper aus Papier, Pappe und Thon oder Gyps darstellen. Dieser Unterricht unterstützt die Bildung des Auges, übt die Hand, bildet den Farben- und Formensinn und vermittelt das Verständnis des praktischen Lebens; er steht mit dem Unterricht in der engsten Beziehung, fördert denselben sehr wesentlich und kostet keine besondere Zeit und nicht viel Geld. Diese Übungen sollen auch nicht planlos, sondern in nach pädagogischen Gesichtspunkten geordneter Reihenfolge auftreten, so daß sie vom Leichten zum Schweren fortschreiten und so das ABC der Kunst mit dem Zeichenunterricht in sich fassen.*) Nur eine Forderung würde dadurch wohl etwas mehr in den Vordergrund gerückt, die Forderung nämlich, die Schülerzahl unserer Volksschule zu verringern. Aber ich betone, diese Forderung ist so wie so schon vorhanden. Man wird doch nicht bestreiten, daß bei 80 Kindern in einer Klasse von einer einigermaßen individuellen Behandlung der Kinder keine Rede sein kann. So wenig die höhere Schule eine solche

*) Siehe Nachtrag.

Schülerzahl in einer Klasse brauchen kann, so wenig kann es die Volksschule, deren Arbeit vom Haus wenig oder gar nicht unterstützt wird und deren Schüler ein sehr wichtiges Lehrmittel fast entbehren, den guten sprachlichen Ausdruck. Gerade deswegen muß sich der Lehrer in der Volksschule mehr mit dem einzelnen Kind beschäftigen und jede Vergrößerung der Schülerzahl muß das Herunterdrücken der Einzel- wie der Gesamtleistung zur Folge haben. Die Schülerzahl wird man also so wie so in den Volksschulklassen vermindern müssen; geschieht es, so steht dem Handfertigkeitsunterricht in der von mir angegebenen Weise nichts im Wege. Für ihn bedarf es dann keiner besonderen Lehrer, da diese Seite der Lehrerbildung sich leicht in den Lehrerbildungsanstalten berücksichtigen läßt; für ihn bedarf es keiner besonderen Unterrichtsstunden, die Übungen treten in engste Verbindung mit dem Unterricht in der Raumlehre und dem Zeichnen. In Darmstadt hat Herr Professor Kumpe bereits einige Lehrkurse für Lehrer abgehalten, worin dieselben im Laufe einer Woche mit der Anfertigung von Gegenständen in oben bezeichneter Richtung bekannt gemacht werden; es könnte also die Einführung in die Volksschule dadurch bedeutend erleichtert werden. Es würde sich dann auch der Knabe beim Verlassen der Schule darüber klar sein, zu welchem Beruf er besonderes Geschick und besondere Neigung besitzt; die Liebe zur Kunst und zum Handwerk würde dadurch sicher gepflegt werden. Und sicher würde dies für unser Handwerk von Nutzen sein, es würde sich mancher nicht, wie jetzt, fürs Handwerk zu gut halten und sich dem Kaufmanns- oder Schreiberberuf widmen, mancher auch nicht wegen des raschen Verdienstes der Fabrik zuwandern.

Die soeben angegebene Form des Handfertigkeits-Unterrichts entspricht nach meiner Ansicht auch den Forderungen Pestalozzis und Fröbels, denn sie steht in unmittelbarer Beziehung zum Erkennen, sie pflegt die geistigen, physischen und sittlichen Grundkräfte des menschlichen Geistes und das ABC der Kunst. In dem Kindergarten bildet das Spiel das Beschäftigungsmittel, in ihm sind Anschauen, Darstellen und Erkennen vereinigt. In der Schule, im Unterricht geht das Anschauen dem Erkennen voraus, das Darstellen fällt teilweise mit dem Anschauen zusammen und geht somit ebenfalls dem Erkennen voraus, teilweise folgt es ihm als Anwendung auch nach. Für das praktische Leben bereitet aber dieser Unterricht in derselben Weise vor, wie der ganze Schulunterricht; er zieht auf der Stufe des Könnens Aufgaben des praktischen Lebens heran und dies wird auch bei Aufgaben für die Handfertigkeit möglich sein, ohne daß man Stiefelknechte udgl. Dinge anfertigen läßt.

Mit der von uns befürworteten Art des Handfertigkeitsunterrichts würden sich wohl die pädagogischen Vertreter desselben zufrieden geben, sind doch dadurch die Forderungen Pestalozzis und Fröbels in jeder Hinsicht erfüllt, und wird doch dadurch der dem jetzigen Volksschulunterricht gemachte Vorwurf entkräftet. Aber es werden auch noch volkswirtschaftliche Gründe für denselben geltend gemacht und auf Grund derselben Forderungen gestellt, welchen unsere Art des Handfertigkeits-

unterrichts durchaus nicht entspricht. Wir müssen demnach auch diesen Gründen näher treten. Wie schon oben näher angeführt wurde, sind es ja gerade volkswirthschaftliche Beweggründe gewesen, welche in der Neuzeit wieder die Aufmerksamkeit auf den Handfertigkeitsunterricht lenkten. Um eine gründliche und tüchtige Ausbildung des Handwerkerstandes zu ermöglichen, welcher seine Stellung in dem in hoher und rascher Entwicklung begriffenen Kulturleben ausfüllen kann, müsse schon in der Schule die gewerbliche Bildung gepflegt werden, denn die Werkstätte fühle sich dazu weder berufen noch bemittelt, nur zum Zweck der Unterweisung und Arbeitserziehung ihrer Lehrlinge arbeiten zu lassen; so hält man uns von dieser Seite entgegen. Man hat wohl erkannt, daß in der Ausbildung des Handwerkerstandes etwas faul ist, man hat auch eingesehen, daß etwas geschehen müsse, um einen tüchtigen und zufriedenen Handwerkerstand zu erhalten. Als daher im Jahre 1876 im Norden Deutschlands an verschiedenen Orten volkserzieherische Reformideen auftauchten, da verfolgte man dieselben mit großem Interesse. In Schweden und Dänemark hatte man die genannten Ideen praktisch ausgeführt, besonders hatte sich in letztgenanntem Lande der Rittmeister a. D. Clauson-Kaas große Verdienste erworben. Der Schwerpunkt lag hier in der Pflege des Hausfleißes; man wollte die ländliche Bevölkerung an den langen Winterabenden des Nordens dem Müssiggange und den wirthschaftlich wie moralisch schädlichen Zerstreuungen, dem Spiel und Trunk entziehen und sie den Segen des Fleißes durch Beschäftigung innerhalb des Familienkreises erfahren lassen. Clauson-Kaas erkannte bald, daß er in seinem Vaterland zur Schule zurückgreifen müsse, wenn seine Bestrebungen mit Erfolg gekrönt sein sollten; er erstrebte daher die Einfügung des Handfertigkeitsunterrichts in den gesamten Unterrichtsplan der Schule. In Deutschland war die Idee nicht neu, in pädagogisch wie sozialer Beziehung war der Boden hier für die Aufnahme ja schon vorbereitet, in letzterer Hinsicht durch eine 1852 erschienene Schrift: Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule von Prof. Biedermann. Daher fanden die Reformideen hier auch freudige Aufnahme. Es ist ja eine Eigentümlichkeit des deutschen Volkes, daß es, wenn es gilt, die Ursache von sozialen Schäden und die Mittel zu ihrer Heilung zu suchen, sich an die Volksschule wendet, während man sonst sie fast immer als eine Anstalt betrachtet, welche wohl Leistungen aufweisen soll, aber so wenig als möglich kosten darf. Nun hat man aber zweierlei bei dem Versuch, die Handfertigkeit nach nordischem Muster in unsere Volksschule zu verpflanzen, übersehen. Zunächst sind unsere Schul- und Kulturverhältnisse von denen der nordischen Länder sehr verschieden. In Dänemark giebt es keinen Handfertigkeitsunterricht in den Volksschulen, er ist reine Privatsache, und die Bestrebungen von Clauson-Kaas haben noch keine Realisierung gefunden. In Schweden dagegen ist der genannte Unterricht in Landschulen eingeführt, und die Lehrer werden eigens dazu in dem Slöjdseminar in Nääs ausgebildet. Aber hier ist in den zerstreuten,

einsamen Wohnungen während der langen Winterabende die Handarbeit im ausgedehnten Maße geradezu ein Bedürfnis; die Lebensverhältnisse sind ferner so einfach, daß die Anforderungen an Schule und Lehrer die Aufnahme des Handfertigkeitsunterrichts in den Schulunterricht unbedenklich gestatten. Bei uns dagegen verlangt kein allgemeines Volksbedürfnis den Handfertigkeitsunterricht in so ausgedehntem Maße, daß die Schüler der Volksschule mit den Elementen des Handwerks vollständig bekannt gemacht werden müßten. Wo örtliche Verhältnisse es verlangen, wie z. B im Thüringerwald, da mag man in besonderen Anstalten neben der Schule diese Ausbildung besorgen, in den Lehrplan der Volksschule gehört der Handfertigkeitsunterricht als besonderer Lehrgegenstand nicht. Die Volksschule kann nicht die Erziehung allein in die Hand nehmen, sie muß einen Teil derselben der Familie und dem Leben überlassen, sie pflegt hauptsächlich die geistige Bildung. Sie soll eine allgemein menschliche Elementarbildung, keine spezielle Berufsbildung geben; es muß genügen, wenn die Volksschule auf das praktische Leben vorbereitet durch einen Unterricht, der die Grundlage der allgemeinen Volksbildung bilden kann, auf welcher der Erwachsene innerhalb seiner Berufssphäre weiterbauen kann. Wie die Kinder die in der Schule erworbene Lese- und Schreibfertigkeit anwenden, um ihren Eltern vorzulesen, für sie Briefe, Rechnungen usw. zu schreiben, so werden sie ja auch die gewonnene Handfertigkeit anwenden und kleine Gegenstände für den häuslichen Gebrauch anfertigen, z. B. Kasten, Bilderrahmen usw. In Knabenhorten, Besserungsanstalten udgl. wird diese Art des Handarbeitsunterrichts besonders gepflegt, da hier die Familienerziehung vertreten werden soll. Verlangt die gewerbliche Bildung noch eine besondere methodische Unterweisung in der Handfertigkeit, so muß diese eben während der Lehrlingszeit besorgt werden, und es würde sich daher mit mehr Recht die Frage aufwerfen lassen, ob nicht unsere Fortbildungsschulen anders zu organisieren, ob nicht hier der Handfertigkeitsunterricht einen Platz finden müßte. Die Fortbildungsschule muß eine Anstalt werden, wo Wissen und Können vertieft, ausgebaut und in enge Verbindung mit dem Beruf gebracht werden. Die Abendstunden sind hierzu nicht geeignet, also müßten an zwei oder drei Wochentagen einige Stunden dem Unterricht gewidmet werden. Hier müßte der Handfertigkeitsunterricht in der Form, wie ihn der „Verein für erziehliche Knabenhandarbeit" im Auge hat, eingeführt werden. Das Handwerk muß aber zunächst bei sich anfragen, wenn Klagen über Rückgang oder Mängel in der Ausbildung der Lehrlinge laut werden, es muß sich fragen, ob nicht in der Fähigkeit der Meister oder in der Benutzung der Lehrlinge die Schuld zu suchen ist. Die Volksschule kann nicht mehr thun, als oben von mir angegeben ist, und sie thut damit auch genug; fordert man mehr, so fordert man eben etwas Unmögliches. Wohl ist die Volksschule als Haupterzieherin des Volkes ein Kind ihrer Zeit, wohl steht sie unter dem Einfluß der Kulturströmungen, aber sie darf sich dadurch niemals das von der Pädagogik gesteckte Ziel der religiös sittlichen Menschenbildung durch zu große Rücksicht auf das praktische Leben beeinträchtigen lassen.

Nun sagt man aber, man denke ja gar nicht daran, den Handfertigkeitsunterricht zum obligatorischen Lehrgegenstand der Volksschule zu machen, man wolle sich mit einem freiwilligen Betrieb des Arbeits-Unterrichts in besonderen, neben der Schule bestehenden Schülerwerkstätten begnügen. Mit dieser Forderung widersprechen aber die Vertreter des Arbeitsunterrichts ihren Behauptungen: „Die methodisch geordnete Handarbeit ist ein Erziehungsmittel, das unersetzlich ist." Sie werfen dem heutigen Schulunterricht vor, er sei einseitig auf die Geistesbildung gerichtet und vernachlässige die Bildung von Auge, Hand und praktischem Sinn. Sind diese Behauptungen richtig und die Vorwürfe begründet — wie weit es nach unserer Ansicht der Fall ist, geht aus der vorhergehenden Darlegung hervor — so muß eine obligatorische Einführung in den Schulunterricht unbedingt gefordert werden, denn nur dann wird die Lücke im Schulunterricht ausgefüllt und der gemachte Vorwurf beseitigt. Was würde man sagen, wenn Zeichnen und Turnen auch freiwillig neben dem Schulunterricht betrieben werden sollte? Die „Handfertigkeit" nimmt aber zur Erziehung und Bildung im allgemeinen keine andere Stellung ein. Wenn als besonderer Bildungswert dem Arbeitsunterricht zugeschrieben wird, er bringe die Resultate des Schulunterrichts zur Anwendung, so muß er für alle Schulen gefordert und mit dem Schulunterricht in die engste Beziehung gesetzt werden, denn Anschauen, Erkennen und Können sind untrennbar verbunden. Warum will man diese Frage nicht erörtern? Warum Anklagen gegen die heutige Schule erheben und nicht darlegen, wie abgeholfen werden kann? Warum will man von der Schule der Zukunft alles erwarten? Gegen eine obligatorische Einführung des „Arbeitsunterrichts" als besonderen Lehrgegenstand und in der Weise, wie ihn der „Verein für Knaben-Handarbeits-Unterricht" vertritt, bin ich entschieden; die Gründe sind oben dargelegt. Dagegen entspricht die von mir geforderte Berücksichtigung des Handfertigkeitsunterrichts den Forderungen der Pädagogik vollständig und würde für die Pflege des „Arbeitsunterrichts" in den Fortbildungsschulen in der besten Weise vorbereiten.

Nachtrag. Nach Schluß der vorstehenden Arbeit ist mir das soeben neu erschienene Werk: „Anschauung und Darstellung" von Joseph Kumpa. Mit 38 Figurentafeln. Selbstverlag des Verfassers. Darmstadt 1890. Hofbuchdruckerei von Heinrich Kichler", zugekommen. Auf Veranstaltung des Volksbildungsvereins wird alljährlich unter Leitung des Herrn Professor Kumpa in Darmstadt ein Kursus für Lehrer über: „Bildung des Farbensinns, Körperzeichnen und Darstellung von Körpern" abgehalten. Die Zeichnungen von den Modellen aus dem Gebiete der Geometrie, welche in diesem Kursus zur Anschauung und Darstellung gebracht werden, werden hier nun mit erläuterndem Text veröffentlicht. — „Auge, Geist, Hand", das sind die bedeutungsvollen Worte, die uns mahnen, daß hier der Schwerpunkt der Volsbildung liegt. Ein geübtes Auge, ein gebildeter Geist und eine geschickte Hand, das sind die Waffen,

die den Menschen befähigen, in den schweren Kampf ums Dasein mit Erfolg einzutreten. Die Aufgabe der Schule ist es daher: Auge, Geist und Hand harmonisch zu bilden, den Keim der Thätigkeit zu pflegen, Lust und Liebe zur Arbeit zu wecken und das Wissen mit dem Können in innige Verbindung zu bringen. Die Schule soll, ohne dieselbe zur Fachschule machen zu wollen, mit dem praktischen Leben in Einklang gebracht und die Schüler für dasselbe in gediegener Weise vorbereitet werden. Dieses Ziel kann aber nur erreicht werden, wenn der Unterricht nach einer naturgemäßen, auf Anschauung und Darstellung beruhenden Methode erteilt wird, so daß es möglich ist, schon in der Volksschule erfolgreich zu wirken" So spricht der Verfasser in der Einleitung und stellt sich somit auf den Boden der Pestalozzisch-Diesterwegschen Volksschulpädagogik, welche drei Stufen für den Lernprozeß feststellt: Anschauen, Denken, Anwenden. Die letztere Stufe hat im praktischen Unterricht seither immer noch nicht die gebührende Beachtung gefunden, wie oben schon dargelegt worden ist; man beschränkte sich auf die Darstellung durch die Sprache, höchstens kam noch das Zeichnen dazu. „Durch die Darstellung tritt der Schüler aus seiner Passivität heraus, er wird aktiv, er verkörpert den durch die Anschauung gegebenen Begriff, der sich dadurch dem Gedächtnis so fest einprägt, daß er demselben nicht mehr entschwindet Dieses Schaffen und Gestalten bringt eine wohlthuend wirkende Abwechslung in die Thätigkeit des Schülers, wodurch einer geistigen Uebermüdung entgegengewirkt wird." Neben die Darstellung durch Sprache und Zeichnen muß auch noch, wenn irgend möglich, die plastische treten. Hierzu giebt der Verfasser des genannten Werkes Anleitung, soweit es sich um die Geometrie handelt, er bringt aber auch dadurch das Zeichnen in innigen Zusammenhang mit der Geometrie. Bei der Darstellung der Körper kommen auch die Farben in Anwendung. Für diesen Unterricht sind keine besondern Stunden nötig, sondern er wird mit dem Zeichnen- und Geometrieunterricht verbunden. Verfasser giebt auch noch Ratschläge über die Beschaffung der Werkzeuge und des Materials.

Auf dem „VIII. deutschen Lehrertag" in Berlin (Pfingsten 1890) wurde in einer Nebenversammlung auch über die vom „Verein für erziehliche Knaben-Handarbeit gepflegten Bestrebungen verhandelt. Verfasser dieses war der Redner, welcher den „einzigen Einwand" gegen die Ausgestaltung des Knaben-Handfertigkeits-Unterrichts im Sinne des Vereins machte; ich möchte einerseits Front gegen die Behauptung des Referenten, daß die seither gegen den Handfertigkeits-Unterricht geltend gemachten Einwände auf irrtümlichen Voraussetzungen beruhen, und anderseits hob ich hervor, daß — wie ich allerdings aus den ausgestellten Arbeiten der Schülerwerkstätte ersah, und ein Schulmann muß so etwas beurteilen können — diese Erzeugnisse in zu loser Verbindung mit den übrigen Lehrfächern unserer Schule stünden. Auf dem X. Kongreß des Vereins, der vom 23. bis 25. August d. J. in Straßburg i. E. abgehalten wurde, hat man daraufhin die Frage, ob

der Arbeitsunterricht zu einem selbständigen Unterrichtsgegenstand zu entwickeln oder nur zur Förderung anderer Unterrichtsgegenstände in den Dienst derselben gestellt werden solle, ausführlich erörtert. Der Bericht über diesen Kongreß ist mir dieser Tage in die Hand gekommen; leider war meine obige Abhandlung aber schon im Druck, und ich muß mich darauf beschränken, hier im Nachtrag ganz kurz auf diese Verhandlungen einzugehen. Wer den Bericht mit Aufmerksamkeit liest, der wird den Eindruck erhalten, daß die anwesenden Vereinsmitglieder sich doch in manchen Punkten noch sehr unklar über den Knaben Handfertigkeits-Unterricht sind, und wer selbst in der Volksschule steht, der wird überzeugt werden, daß noch lange Zeit darüber hingehen wird, bis der „Handfertigkeits-Unterricht" im Sinne des Vereins ein selbständiger Lehrgegenstand der Volksschule wird. Der Referent, Herr Lehrer Groppler-Berlin, der auch in Berlin auf dem VIII. deutschen Lehrertag referierte, behauptet, durch eine Verbindung des Handfertigkeitsunterrichts mit den übrigen Lehrfächern müßte der innere Ausbau aufhören, es müßte natürlich immer dasjenige zur Darstellung gelangen, was in dem betreffenden Fache gerade besprochen wird; die Herstellung könne aber nicht zur Zufriedenheit gelingen, wenn der Knabe nicht vorher die Handhabung der dazu nötigen Werkzeuge und die rechte Verwendung des erforderlichen Materials kennen gelernt habe; man würde die Forderung, stets an Voraufgegangenes anzuknüpfen, lückenlos vom Leichten zum Schweren fortzuschreiten, geradezu verletzen. Schwere Vorwürfe in der That! Aber woher weiß denn Herr Groppler, daß das alles sein muß?! Hat man vielleicht schon Erfahrungen? Warum muß denn dieser Unterricht notwendig planlos und unpädagogisch sein, wie Herr Direktor Knauth-Dresden behauptet? Man sollte denn doch abwarten, bis ein Plan für einen solchen Unterricht, wie ich ihn befürworte, vorliege und dann verurteilen! Ich verzichte aber darauf, einen Plan am grünen Tisch zu entwerfen und zu veröffentlichen, ich begnüge mich damit, gegenüber den Forderungen des Vereins meine Ansichten auszusprechen, zu versuchen, dieselbe in den unter meiner Leitung stehenden Schulklassen praktisch auszuführen, zu prüfen und dann nach hinreichender Erfahrung einen endgültigen Lehrplan aufzustellen. Planlos und unpädagogisch werde ich auch bei diesem Versuch nicht verfahren. So beginnen wir im fünften Schuljahr damit, daß wir im Zeichenunterricht die bildlich dargestellten geometrischen Grundformen in Pappe darstellen lassen und schreiten dabei, wie der Zeichenunterricht, vom Leichten zum Schweren fort; im 7. und 8. Schuljahr verbinden wir den Unterricht mit der Raumlehre, die im 5. und 6. Schuljahr in derselben Verbindung mit dem Zeichnen steht, wie die Sprachlehre mit dem Aufsatz stehen muß, in den beiden letzten Schuljahren aber mehr selbständig wird, ohne ihren Zusammenhang mit dem Zeichenunterricht zu lösen. Hier werden Körper aus Pappe angefertigt, zu welchen sich der Schüler selbstverständlich die Netze zeichnen muß; ferner werden Ver- schaulichungsmittel für geometrische Lehrsätze und auch Körper aus H

angefertigt; auch hier muß stufenmäßig vom Leichten zum Schweren vorgeschritten werden, wie dies ja auch im geometrischen Unterricht ge schehen muß. Aus den übrigen Lehrgegenständen wird an der ent sprechenden Stelle hineingezogen, was dort behandelt worden ist und sich in den Lehrgang hier einfügen läßt; so werden Stolle und Flaschenzug angefertigt, wenn diese Gegenstände in der Naturlehre behandelt worden sind und man in der Raumlehre den Kreis behandelt hat und in Pappe und Holz hat darstellen lassen. So arbeitet der Knabe nie nach Schablone, sondern mit vollem Verständnis, er arbeitet selbständig; es kommt auch nicht so sehr auf „das Was an, sondern auf das Wie, auf die Art und Weise des bei der Herstellung beobachteten Verfahrens“. Eine solche Verbindung des Handfertigkeits-Unterrichts ist aber heute möglich, wie in meiner obigen Darlegung schon hervorgehoben worden ist, die andere Ausführung, die der Verein anstrebt, ist heute nicht möglich und wird noch lange Zukunftsmusik bleiben. — „Die Worte hör ich wohl, allein mir fehlt der Glaube!“ Der Gewerbestand kann uns nicht vorwerfen, daß wir die Kinder verderben, denn was wir lehren, daß lehren wir gründlich, aber wir lehreu auch nicht mehr, als wie wir gründlich lehren können! Wenn wir aber den Stoff für die Schule auswählen, wie er durch den Zweck der Schule bestimmt wird und dem Handwerkerstand (der Handwerkerschule) das zukommen lassen, was ihm zukommt, so kann uns dieser Stand so wenig daraus einen Vorwurf machen, wie der Kaufmann uns vorwerfen kann, wir lehrten die Kinder nicht das kaufmännische Rechnen und kaufmännische Briefschreiben! Wir begnügen uns, die Grundlagen gut und sicher zu legen, auf der die spezielle Berufsbildung weiterbauen kann und muß, wir wollen keine Stümperei und keinen Dilettantismus! Wir brauchen keine Hobelbank in der Schule, sondern nur Schere, Messer, Linieal, Pinsel, Schneidbrett, und gemeinsam Laubsäge und Hammer, ganz einfache Werkzeuge, die jedem auch im Hause und später im Leben zur Verfügung stehen. Ein solcher Unterricht kommt allen zu gute und nicht einem kleinen Teil der Schüler. Auf dem X. Kongreß in Straßburg hat man am 24. August beschlossen, „die Schulverwaltung möge den Knaben-Handfertigkeits-Unterricht als wahlfreien Unterrichtsgegenstand allmählig in den städtischen Volksschulen usw. einführen“ und am 25. August bringt Herr Groppler eine vom Kongreß angenommene These, nach welcher der Arbeitsunterricht zu einem selbständigen Lehrgegenstand ausgebildet werden müsse, weil er selbständig einen Anteil der Erziehungsaufgabe löse, weil er nach Pestalozzi als ein notwendiges Stück der Erziehung aufzufassen und zur allseitigen Entwicklung der menschlichen Kräfte unerläßlich sei und weil er in dem Kinde vorhandene Anlagen und Kräfte, die durch keinen der bisherigen Unterrichtsgegenstände in genügendem Maße entwickelt werden, zur Entfaltung bringe. Nun, diesen Gründen gegenüber, sollte man meinen, hätte der Kongreß denn doch den Knaben-Handfertigkeits-Unterricht als obligatori-

schen Lehrgegenstand für alle Kinder und nicht als wahlfreien fordern sollen, denn nur dann kann er ja diese ihm gestellte Aufgabe erfüllen.

Zeichnen, Raumlehre und Handfertigkeit stehen eben in engster Beziehung zu einander, müssen auch im Schulunterricht in die engste Beziehung zu einander treten. Sie haben es mit der Anschauung der denkenden Auffassung und der Darstellung der Grundformen zu thun. Sie müssen also so lange als möglich auch in Verbindung miteinander bleiben, ohne daß dabei die besonderen Zwecke, die jedem dieser drei Fächer noch außerdem zukommen, außer Acht bleiben sollen und müssen.

Neue oder neubelebte Gedanken, Ideen, Erfindungen u. dergl. werden leicht überschätzt und als Sport betrieben; die Schule muß sich vor dieser Verirrung hüten, muß sich ihrer Gesamtaufgabe stets bewußt bleiben. Zur Kunst wird sie es weder in der Sprache noch im Zeichnen, noch in der Handfertigkeit bringen, sie muß sich mit dem ABC begnügen.

Litteratur: 1. Rauscher, Der Handfertigkeitsunterricht, seine Theorie und Praxis. I-III. 1885/86. 2. Dr. Götze, Werkstücke zum Aufbau des Arbeitsunterrichts. 1887. 3. Backhaus, Schulinspektor, Stellung und Gestaltung des Handfertigkeitsunterrichts. 1888. 4. Die Gründe für und gegen den Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule, von einem Schulmann. 1888. 5. Dr. Biedermann, Die Erziehung zur Arbeit. 2. Aufl. 1883. 6. Wyß, Zur Frage des Handfertigkeitsunterrichts. Dittes, Päd. VII. 684 ff. — Harbont, Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in den öffentlichen Schulen. Rhein. Bl. 1887 S. 179 ff. — Hochreiter, Die Schulwerkstatt und ihr Leitfaden in kritischer Beleuchtung. Prakt. Schulm. 1883 S. 451 ff. Verfasser giebt eine Kritik der an großen Übertreibungen leidenden Vorschläge von Barth und Niederley. — Kubalka, Vorschläge zur Einführung einer neuen Hausindustrie und Anwendung derselben als Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Dittes, Päd. VIII. S. 380 ff. 7. Endris, Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung der Zeit. 1888. 1,50 M. 8. Dr. Götze, Aus der Lehrerbildungsanstalt des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit (Lehrgänge, Anleitung und Vorträge enthaltend). 1889, 1890. 9. VIII. Deutscher Kongreß für erziehliche Knabenhandarbeit. 1889. IX. 1890. 10. Groppler, Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wer soll ihn leiten? Gegenschrift zu 3. — 1889. — 11. Deutscher Congreß für erziehliche Knabenhandarbeit. Görlitz. Vierling. 1890.

Auf unsere heutige Beilage des **Süddeutschen Verlagsinstitut in Stutt-** machen wir besonders aufmerksam.

III. Band.] Januar 1891. [Heft 10.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3,60 M.

Zur
Lehrerbildungsfrage.

Von

A. Günther,

Mittelschullehrer in Cöthen.

Bielefeld.
Verlag von A. Helmich's Buchhandlung.
(Hugo Anders.)
1891.

Einzelpreis 60 Pfg.

Anzeigen.

Preis für die 1spaltige Zeile 20 Pf., Einsendungen erbeten an die „Geschäftsstelle der Sammlung pädagogischer Vorträge“ (A. Helmich's Verlag) in Bielefeld; auch die bekannten Annoncen-Expeditionen vermitteln Aufträge.

Zur Lehrerbildungsfrage.*)

Von
A. Günther,
Mittelschullehrer in Cöthen.

Das deutsche Volk, soweit es einen Einfluß auf die Gestaltung seines Schulwesens hat, wird bei dem nicht mehr fernen Eintritte in das neue Jahrhundert nur dann mit Befriedigung auf die Entwickelung des Schulwesens in dem ablaufenden zurückblicken können, wenn es gelungen ist, die von der Lehrerschaft schon vor mehr als vier Jahrzehnten erhobenen, bis jetzt nicht gewährten, aber niemals verjährbaren Forderungen bezüglich ihrer Berufsbildung zu erfüllen, das will sagen, hinsichtlich der Lehrerbildung einen völligen Umschwung herbeizuführen. Reformen vollziehen sich nicht gewaltsam; das ist allgemein bekannt. Dazu, daß Reformgedanken zum Durchbruche kommen und Gemeingut vieler werden, bedarf es geraumer Zeit. — Über 40 Jahre lang ist seitens der Lehrerschaft unermüdlich auf eine Reform der Lehrerbildung hingearbeitet worden. Ob es doch an der nötigen Kraft gefehlt hat? Ob die richtigen Wege zur Verbreitung der Gedanken nicht gefunden wurden? Ob den Gedanken selbst die Fähigkeit zu leben fehlt? Die Zeit, dächte ich, hätte hinreichen müssen, um den Ideen denjenigen Boden zu verschaffen, auf welchem eine Umgestaltung nunmehr sich vollziehen könnte. — Zehn Jahre sind es noch, bis das 19. Jahrhundert zur Rüste geht. Zaudere nicht, du deutscher Lehrerstand! Laß die zehn Jahre nicht verrinnen, sondern arbeite! Alle Mann an Bord! sei deine Losung. Ein jeder greife zu, wo er kann, und helfe die auf eine zeitgemäße Gestaltung der Lehrerbildung gerichteten Gedanken in möglichst weiten Kreisen zur Herrschaft und so zum endlichen Siege führen! Dann wird mit dem Anbruche des 20. Jahrhunderts vielleicht auch uns, den Volkslehrern, ein neues Morgenrot erglänzen.

Wer bei irgendwelcher Reformarbeit das letzte Ziel für sich und seine Zeit aufstellt, entgeht selten dem Schicksale, von seinen Zeitgenossen als Phantast verschrieen und unter halb mitleidigem, halb verächtlichem Achselzucken belächelt zu werden. Die urteilslose oder zu rechtem Urteilen unfähige Masse pflegt ihm die Thorheit anzudichten, als wolle er die

*) Gehalten auf der Anhaltischen Lehrerversammlung.

erstrebte Umgestaltung mit einem Schlage von heute auf morgen durchgeführt sehen und die kulturelle Entwickelung zu einem sprungweisen Vorwärtsschreiten nötigen, daß ihr doch von Grund auf zuwider sei. — Wenn man zugesteht, daß die heutige Art der Lehrerbildung noch einer Vervollkommnung fähig sei — und dieses Zugeständnis wird man uns wohl nicht vorenthalten — dann kann man uns auch die Berechtigung nicht versagen, für die Richtung, in welcher wir einen Fortschritt, eine Um- und Bessergestaltung für thunlich halten, uns ein Ziel zu setzen. Wie soll man anders eine Wegrichtung gewinnen?

Bei der Aufstellung unserer Forderungen, welche nach allen Seiten sachlich zu begründen wir nicht ermangeln werden, wird uns vor allem der Einwand gemacht werden, die Durchführung scheitere an finanziellen Schwierigkeiten. Dazu sei sogleich im Voraus folgendes bemerkt: Was wäre aus Preußen geworden, wo wäre heut das deutsche Reich, wenn der König Wilhelm und sein Ministerium in den 60er Jahren durch den hartnäckigen Widerstand der Volksvertretung in ihren Heeresorganisationsplänen sich hätten beirren lassen? Trotz riesengroßer Schwierigkeiten ist das Werk, vom Könige betrieben, nicht gescheitert. Noch heute, wo des Volkes Schultern bereits schwere Lasten zu tragen haben, wird mancher Mann und mancher Groschen bewilligt, wenn es gilt, das deutsche Reich nach außen sicher zu stellen. Schwer sind die Opfer; aber das Volk trägt sie.

Um nichts Geringeres, als um den Bestand des Reiches, handelt es sich auch in unserer Schulfrage. Man lächelt? Ja, mit Gewalt verschließt man sich die Augen. Man sieht die Gefahr nicht, sonst könnte man bei der Aufbringung von Geldmitteln für Schulzwecke nicht so entsetzlich knauserig verfahren. Selbstredend ist nicht zunächst die äußere Machtstellung des Reiches in Gefahr; nicht handelt es sich um die kriegerische Wappnung gegen eroberungs- und revanchesüchtige Nachbarn. Nein, der Kern des Volks fängt an zu kränkeln. Treten nicht die Zeichen klar zutage? Wer soll helfen?

Zu Tagelöhnern und unter dieselben würdigt man die Männer herab, die den Keim des Guten, Edlen in die jungen Seelen legen, die, Träger der Kultur in den Kreisen des gemeinen Volkes zu sein, von Gottes und Obrigkeits wegen berufen sind. Die unstreitig wichtigste Arbeit bei dem Werke der Volkserziehung, eine Arbeit, auf der die Volkswohlfahrt basiert und die, recht betrieben, die ganze Manneskraft erfordert, steht in der pekuniären Schätzung der Alltagsarbeit der Gewerksgesellen gleich. Die Pioniere der Volkskultur sind z. T. Hungerleider. Wer will es bestreiten?

Die Notwendigkeit und der Wert einer soliden Jugenderziehung wird nur noch von wenigen verkannt. Trotzdem läßt man sich nur widerwillig herbei, für die Volksschule und die Volkslehrer auch nur das Allernötigste zu leisten. Es ist das eine sehr bedenkliche Erscheinung in dem Leben der Gegenwart, ein Mißstand, welcher für die Nation

schon jetzt von den traurigsten Folgen begleitet ist und es je länger je mehr sein wird. Wenn je an einer falschen Stelle gespart worden ist, so hier. Die auf der Blindheit des Volkes beruhende Verkehrtheit muß sich an diesem selbst strafen.

Gründe, welche die gezeichnete Verblendung erklären können, sind unschwer aufzufinden. Eine große Zahl deutscher Volksschullehrer sind gar nicht, was ihr Name besagt: Volks-, sondern Armenlehrer. Die unglückselige Scheidung von Vornehm und Gering hat ihren Weg bis in die stillen Räume der Schule gefunden, zum Unheile für unser soziales Leben, zum Schaden auch für den Stand der Volksschullehrer. Wer interessiert sich denn für den Lehrer der Armen? Die begüterten, einflußreichen Herren etwa, welche zumeist über die Mittel der Gemeinwesen mitzuverfügen haben? Und wenn es hier oder da einer thut, was ist dem Stande damit gedient? — Von Hunderten abhängig sein, nirgend sichern Rückhalt haben, zwischen Staat, Gemeinde und Kirche hin und her laviert, von keinem aber voll als ihm gehörig anerkannt werden: das ist die beneidenswerte Lage, in welcher sich unzählige Glieder des deutschen Lehrerstandes befinden.

Wenn der deutsche Volksschullehrer nur nicht müde werden wollte, seine und der Schule Angelegenheiten zur Angelegenheit des Volkes, der Nation zu machen! Hat die Erkenntnis, daß sie das wirklich sei, erst Boden gefunden und Wurzel gefaßt, dann muß sich die Nation mit ihren Führern, hohen und höchsten, an der Spitze, frei öffentlich zur Volksschule bekennen, ihre Interessen mit thatkräftigem, von allen Nebeninteressen freiem Handeln verfechten und die Volksbildungsanstalten samt den Volksbildnern auf diejenige Höhe emporheben, auf welcher allein sie ihre hohe Aufgabe voll und ganz zu erfüllen vermögen.

Wann wird dir, verachteles Stiefkind, edles Aschenbrödel, und der großen Schar derer, die dir dienen, der Prinz kommen, der aus Niedrigkeit und Verachtung dich herauszieht und zu Ehren bringt! Wann wird man für das Friedensheer der deutschen Volksschullehrer ähnliche Opfer zu bringen bereit sein wie für das Heer in Waffen? Vaterlandsbeschirmer dort wie hier: hier die Hüter des äußeren Friedens, dort die Pfleger innerer Kraft, Gesundheit und Gediegenheit. Glanz nach außen; aber um himmelswillen nicht Hohlheit und Halbheit im innern. Opfer dort wie hier! Wer sie scheut, wenn die höchsten Güter in Gefahr geraten, ist ein Frevler; denn er versündigt sich an seinem Volke.

Welchen Gang die Vorbildung eines Volksschullehrers für seinen Beruf gewöhnlich nimmt, bedarf nicht der weiteren Darlegung: Aus der Mittel-, Bürger- oder Volksschule, selbst der einklassigen, geht es durch die Präparanden Anstalt in das Seminar oder, wo die letztgenannten beiden Anstalten miteinander verbunden sind, durch das Proseminar ins Seminar. Das ist der reguläre Gang. Und von dem will man nicht lassen. Die Lehrerbildungsanstalt — das ist die weitverbreitete Meinung — muß in stetem Zusammenhange mit der Volksschule er-

halten, ihr müssen Elemente vornehmlich aus der handarbeitenden und ländlichen Bevölkerung zugeführt wurden. Man sagt, das sei man nicht bloß diesen Volksschichten schuldig, was mir übrigens unverständlich ist, sondern man sichere allein dadurch dem ganzen Volksschullehrerstande einen volkstümlichen Charakter (!?). Dabei giebt man aber zu, daß die Tendenz, der Lehrerbildung eine allgemeinere Grundlage zu geben, indem man das Realschulwesen als Unterlage für den Seminarkursus benutze, etwas sehr Richtiges in sich trage. Und trotz dieser Erkenntnis glaubt man — sicher im Hinblicke auf die großen und kleinen Schwierigkeiten, welche sich der Durchführung des im Prinzipe als richtig Erkannten entgegenstellen — sich jener Einseitigkeit schuldig machen und sich bei der Heranbildung von jungen Leuten für den Volksschullehrerberuf auf die engen Kreise der unteren von den mittleren und der niederen Volksschichten beschränken zu müssen. Man spricht offen den Wunsch aus, daß „tüchtige Jünglinge in größerer Zahl als bisher aus soliden Familien für den Lehrerberuf gewonnen werden möchten" und betont alsbald hinterher, daß „gewichtige Gründe für eine starke Rekrutierung des Volksschullehrerstandes aus dem Volkskerne der unteren Schichten sprechen (Schurig). Man ist tief schmerzlich davon berührt, daß man in den Seminaren keinen Sohn eines Rechtsanwaltes, eines höheren Beamten, eines Arztes u. s. f., sondern meist Söhne von Tagelöhnern, Ackerbauern und Stubenhandwerkern findet. Und doch soll, wie bisher, so auch ferner die schlichteste Bildungsart — Volksschulbildung — die Grundlage abgeben für den hohen Beruf eines Volks- und Jugendlehrers. Das ist höchst ehrenvoll für jene; für diesen ist es nichts besonders Rühmliches. Und die Fundamentierung der Lehrer- auf die Volksschulbildung soll dem ganzen Lehrerstande den volkstümlichen Charakter sichern! Richtig ist, daß die Bildung der Volksschule ein volkstümliches Gepräge hat und daß es dem heutigen Gymnasium — nach Kaiser Wilhelms Worten vom 4. Dezember 1890 — an der nationalen Basis, also auch an dem volkstümlichen Gepräge fehlt. Jedenfalls wird der deutsche Kaiser nicht ermangeln, den Worten Nachdruck zu verleihen: „Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer." Je mehr die von unseren höheren Schulen vermittelte Bildung eine nationale Basis und damit ein nationales Gepräge bekommt, desto mehr werden diese selbst sich qualifizieren zu Vorschulen auch für die pädagogischen Berufsschulen, die Seminare. Es wäre ja auch mehr als seltsam, wenn Anstalten, welche die Jugend für Hunderte von Berufen vorzubilden imstande sind, einzig und allein für den Lehrerberuf eine geeignete Vorbildung nicht geben könnten. Manche Leute werden freilich noch lange die Volksschul-Präparanden-Seminarstraße als sicherer zum Ziele führend ansehen als den Gang durch das Gymnasium oder die Realschule. Ich stehe anders. Ich kenne keine Sonderbehandlung des Lehrerstandes, die nicht ihre starken Schattenseiten hat, und bin daher ein Gegner auch der Sondervor-

bildung des Lehrers, die neben wenigen Licht- so viele Schattenseiten hat. Ich werde das nachweisen.

Hinsichtlich der Berufswahl unterliegt es keinem Zweifel, daß der künstlerische und die höheren wissenschaftlichen Berufsarten entschieden Neigung und Befähigung erfordern; denn bei ihnen erwartet man entweder eine starke persönliche Hingabe oder eine produktive Thätigkeit oder beides. Große Hingabe erfordert auch der Lehrerberuf*). Nun muß bei dem gegenwärtig herrschenden Bildungsgange des Volksschullehrers die Entscheidung für den Beruf von 13-, 14-jährigen Knaben getroffen werden. Das ist ein Unglück für die Schule und den Lehrerstand. Zwar wird behauptet, 13, 14 Jahre sei ein Alter, welches schon bestimmte Entschlüsse zu fassen vermöge. Ich behaupte: Die Wahl dieses oder jenes Handwerks, die Entscheidung, bei der Schule zu bleiben oder nicht, und ähnliche Entschlüsse mag ein Knabe unbedenklich in seinem 14. Lebensjahre treffen. Weder er noch seine Mitmenschen werden großen Schaden dabei haben. Aber den Entschluß zu fassen, Lehrer zu werden, einen Entschluß, durch welchen nicht bloß das Lebensglück des sich Entscheidenden, sondern das Wohl und Wehe ungezählter Menschenkinder bedingt ist, dazu fehlt einem 14 jährigen Knaben ohne Zweifel die erforderliche Reife des Geistes. Er kennt weder sich selbst hinreichend noch kann er ermessen, nicht einmal dunkel ahnen, welche Anforderungen der erwählte Beruf einst an ihn stellen wird. Ebensowenig wie er können seine Eltern und Lehrer voraussehen und -sagen, ob er den Anforderungen des mühevollen, viel Hingebung und hohe Begabung benötigenden Berufes gewachsen sein wird. — Zwar wird behauptet, aus Knaben, welche sich schon in früher Jugend für den Lehrerberuf entschieden haben, seien sehr oft recht tüchtige Lehrer geworden. Warum auch nicht? Noch viel weniger wird sich aber bestreiten lassen, daß eine weit größere Anzahl von Lehrern infolge der Berufswahl bei unreifem Verstande — ihren Beruf verfehlten. Wie viele mögen den herrlichen Lehrerberuf wohl ansehen nicht als den ihnen gewiesenen Weg, an ihrem Teil mitzuwirken an der Erziehung des Menschengeschlechts, sondern in der Hauptsache als Quelle des Broterwerbes! Und hätten sie bei der Wahl des Berufes klar übersehen können, wie dürftig dieser Quelle die Mittel zur Beschaffung des täglichen Brotes entfließen, sie wären ihm wahrscheinlich ferne gebliebe, und das wäre sowohl für sie als auch für die Schule kein Schade gewesen.

Es liegt also durchaus im Interesse der Schule, die Entscheidung für den Lehrerberuf soweit wie möglich hinauszuschieben, sie etwa in die Zeit zu verlegen, in welche die Entscheidung für alle höheren Berufsarten fällt, frühestens in das 18. Lebensjahr. Will man dem Lehrerstande ernstlich aufhelfen, so muß man vor allem diese Forderung erfüllen; sonst sind alle Bemühungen fruchtlos.

---

*) Vergl. Dr. Fr. Scholz: Die Diätetik des Geistes.

Wird die Entscheidung für den Lehrerberuf mit dem 18., 19. Jahre getroffen, dann können die Lehramts-Aspiranten nicht mehr aus den niederen Volksschulen, sondern nur aus den höheren Lehranstalten hervorgehen, und das ist, was man auch alles dagegen vorbringen mag, ein entschiedener Gewinn für den Lehrerstand. Denn wer hat darunter zu leiden, wenn bei so früher Abscheidung der dem Lehrerberufe sich widmenden Jünglinge von dem Gros der Schulen besuchenden Jugend das Gefühl der Zusammengehörigkeit aller Glieder des Volkes geschwächt wird oder gänzlich verloren geht, wenn ein Kastengeist Platz greift, der einen höhern und niederen Lehrerstand unterscheidet, welche beide, an der gleichen Aufgabe arbeitend, unbekümmert um einander, wenn nicht gespannten Fußes, gegenseitig sich mißachtend, neben einander hergehen? Wer hat darunter zu leiden, wenn man in den Kreisen der Gebildeten geringschätzig herabsieht auf alle die kleinen Geister, welche eine andere als die Bildung einer der bestehenden höheren Lehranstalten genossen haben? Stets und ständig der Volksschullehrer Wenn kleine Kreise Beschränkter, welche privilegierte Pächter der Bildung zu sein vermeinen, nicht die Arme ausstrecken werden, um den Emporkömmling zu ihren Höhen her aufzuziehen, so soll uns das nicht anfechten. Was wächst doch mit dem Stolze „auf einem Holz"?

Durchaus unverständlich ist es mir indessen, wenn Lehrer, ja, leitende Persönlichkeiten der Lehrerwelt, die Bestrebungen von Standesgenossen, ihre soziale Stellung zu heben, mit Achselzucken begleiten, sich von denselben ausschließen, vor ihnen warnen. Mit der wohlmeinendsten Miene von der Welt empfehlen sie ihren lieben Herren Kollegen die rechte Demut und Geduld und die Treue in der Erfüllung aller Lehrerpflichten als bestes und einziges Mittel, eine geachtete Stellung in der Gesellschaft zu erringen. Daß ein hochmütiger, pflichtvergessener Lehrer nicht verdient, von der gebildeten Welt beachtet zu werden, versteht sich von selbst. Wird aber allen oder auch nur den meisten stillen, bescheidenen, fleißigen, treuen Arbeitern in der Schule die verdiente Anerkennung zuteil? Nicht im entferntesten! Und warum nicht? Es fehlt der großen Masse, auch vielen als gebildet Geltenden, der Einblick in die Arbeit eines Lehrers und in seinen Sonderbildungsgang, auf welchem er sich die Tüchtigkeit zu seinem Berufe erworben hat. Dazu ermangelt die Sonderbildung der meisten Seminare bis jetzt jeglicher staatlichen Anerkennung, deren sich alle höheren Lehranstalten zu erfreuen haben. Und so lange diese durch eine solche sich auszeichnen, während sie jenen fehlt, wird der Lehrer in den Augen des großen Publikums immer auf einer tieferen Stufe stehen, als die glücklichen Besitzer der von jenen höheren Schulen ausgestellten Berechtigungsscheine.

Man hört wohl sagen: Was in aller Welt kann einem Lehrer an der Wertschätzung des Publikums liegen? Wer in der stillen Arbeit seiner Schul- und Studierstube Befriedigung findet, bedarf ihrer nicht. Sehr weise! Hat es denn ein Lehrer wirklich nur mit sich und seinen Schulkindern zu thun? Hat er nicht Hand in Hand mit den Eltern der ihm

anvertrauten Kinder zu arbeiten? Und da soll es ihm gleichgültig sein, wie diese über ihn und seine Bildung denken und sprechen? Es soll ihn wirklich kalt lassen, wenn ein im Dorfe einflußreicher junger Bauer, der in der nahen Stadt die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Heeresdienste vielleicht mit Zähigkeit sich ersessen hat, sich an Weisheit dem Schullehrer, der ja zu solcher Höhe der Bildung sich längst nicht hat emporschwingen können, zehnfach überlegen dünkt? Ja, solch ein Schein, ein Jahr im bunten Rock, womöglich unter der Kavallerie oder der Garde, und dann feste mitreden: das imponiert den biedern Landleuten. Meint man wirklich, dem Lehrer werde seine Arbeit durch solch verdrehte Auffassung nicht erschwert? Doch abgesehen von dieser mehr äußeren Seite der Sache: Was sagt man dazu, daß die Volksschullehrer, für deren Ausbildung ein 14-, sage v i e r z e h n jähriger Schulbesuch vonnöten ist, Petition um Petition absenden müssen, um zu erlangen, was jedem Gymnasiasten mit dem Eintritte in die Obersekunda, also nach n e u n jährigem Schulbesuche, ohne weiteres in den Schoß fällt und was der Schüler einer lateinlosen höheren Bürgerschule unter normalen Verhältnissen mit dem zurückgelegten 15. Lebensjahre (ebenfalls nach 9-jährigem Schulbesuche) sich erwerben kann? Das ist ein s c h r e i e n d e r M i ß s t a n d, welchen sich gefallen lassen zu müssen man nur dem Lehrerstande mit seiner Sondervorbildung zumuten kann.

Man wolle indessen nicht meinen, man habe den Lehrern wunder was für ein Zugeständnis gemacht, wenn man sie schließlich als intelligent genug zum einjährig-freiwilligen Militärdienste erachtet. Es sind bekanntlich manche Leute sehr schnell damit bei der Hand, wenn man den Lehrern einmal ein kleines Zugeständnis etwa in Form einer Jahreszulage von 20—60 Mark gemacht hat und die Lehrer dringen trotzdem unverdrossen weiter auf ein auskömmliches Gehalt, von einem „ewig unzufriedenen" Lehrerstande zu reden. Das Zugeständnis der militärischen Berechtigung wäre, wie aus dem oben Gesagten ersichtlich ist, immer nur eine äußerst geringe Anerkennung. Meiner Ansicht nach müßte das Abgangszeugnis der Lehrerseminare die Berechtigung zum akademischen Studium aussprechen, was in Sachsen, wo laut Gesetz vom 22. August 1876 die Seminare in die Reihe der höheren Unterrichtsanstalten aufgenommen wurden, mit gewissen Einschränkungen bereits der Fall ist.

Für die Aufhebung des Sondervorbildungsganges der Volksschullehrer spricht weiter ein anderes wesentliches Moment.

Die Lehrerbildungsanstalten unserer Zeit, allgemeine Bildungsanstalten und pädagogische Fachschulen zugleich, sind nicht imstande, den an sie zu stellenden Ansprüchen, theoretisch wie praktisch gründlich durchgebildete Lehrer ins Amt zu entlassen, voll zu genügen. Das wissen die Seminarlehrer selbst am besten, und auch die Regierungen verschließen sich dem nicht. Geheimer Regierungsrat Dr. Kellner bezeichnet es auf der zu Berlin 1872 abgehaltenen Konferenz für das Volksschulwesen als eine „H a u p t l a s t der Seminare, daß sie zugleich für

Berufsbildung und Ergänzung des Wissens arbeiten müssen", und Seminardirektor Dr. Kehr trifft, wie so oft, den Nagel prächtig auf den Kopf, indem er sagt: „Die Seminare sollten von rechtswegen pädagogische Fachschulen sein und sind Zwitteranstalten, die alles leisten sollen, mit allem sich abmartern müssen, und trotzdem oder vielleicht gerade deswegen nicht das leisten, was sie unter andern Verhältnissen leisten könnten und ohne Zweifel auch leisten würden. Solange man an die Seminare die Anforderung stellt, allgemeine Bildungsanstalten und spezielle Fachschulen zu sein, solange sie sich damit abquälen müssen, beide Arten der Bildung mit- und nebeneinander zu kultivieren, zwei Füße in einen Schuh zu zwängen, solange wird auch dieser unglückselige Doppelcharakter **der Hemmschuh ihrer gedeihlichen Entwickelung** sein." „Ohne möglichst scharfe Trennung der beiden Bildungsarten ist jede Veränderung nur ein neuer Lappen auf ein altes Kleid; die gemischte Ehe zwischen der allgemein menschlichen und der speziell beruflichen Bildung in unseren Schullehrerseminaren muß getrennt werden." — Das sind Worte eines der gründlichsten Kenner des deutschen Lehrerbildungswesens, die er 1872 kurze Zeit vor Erlaß der preußischen „Allgemeinen Bestimmungen" zu Hamburg in einer Sitzung der Seminarsektion der 20. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung sprach. In derselben Sitzung redete Direktor Horwitz-Berlin von der „Monstrosität der Lehrerbildung" und bezeichnete es als unzweifelbar, daß die allgemeine Vorbildung der Seminaristen in keinem gesunden Verhältnisse stehe zu der schweren und wuchtigen Fachbildung, welche auf ihr auferbaut werden solle. Er meinte, das Verhältnis zwischen dem Unterbaue der allgemeinen und dem Oberbaue der Fachbildung müsse mit energischer Hand ins klare gebracht werden. Das Gesamtleben der Seminare stelle einen sehr pathologischen Zustand dar. Die Janusköpfigkeit der Seminare müsse aufhören. — Die Versammlung, in welcher diese Worte gesprochen wurden, nahm folgende Sätze an:

1. Die deutschen Schullehrerseminare sind pädagogische Fachschulen und haben nur in einzelnen Lehrgegenständen die allgemeine Bildung ihrer Zöglinge, der Bildungsfähigkeit derselben entsprechend, zu erweitern.

2. Die Aneignung der allgemeinen Bildung, welche für eine erfolgreiche Teilnahme am Seminarunterrichte nötig ist, gehört der Vorbildung an.

Wenige Monate nach Aufstellung dieser Forderungen erfüllten die „Allgemeinen Bestimmungen" vom Oktober 1872 die preußische Volksschule mit neuem Leben. Auch die Arbeit der Schullehrerseminare wurde in mannigfacher Beziehung in neue fruchtbare Bahnen geleitet. Ihren Doppelcharakter aber behielten die Seminare, und auch das mehr gepflegte Präparandenwesen vermochte nicht und vermag nie und nimmer etwas an demselben zu ändern. Noch immer gehen in den deutschen Lehrerbildungsanstalten fast alle Unterrichtsfächer bis obenhin nebeneinander. Jeder Fachlehrer ist genötigt, seine Ansprüche an die

Zöglinge aufs höchste hinaufzuschrauben. Die Seminaristen stehen unter dem Drucke einer Last von Unterrichtsstunden und häuslichen Arbeiten, unter welcher manch einer zusammenbrechen muß. Der deutsche Kaiser Wilhelm fordert in seiner bei der Eröffnung der Konferenz über das höhere Schulwesen im Dezember 1890 gehaltenen Ansprache, daß das Übermaß der geistigen Arbeit in den genannten Anstalten entschieden herabgedrückt werden müsse. Für den Zwölf-, Dreizehn- und Vierzehnjährigen in Quarta und Tertia betrage einschließlich des Turnens und Singens die wöchentliche Stundenzahl durchschnittlich 32, steige in einzelnen Anstalten auf 35 und in der Tertia des Realgymnasiums auf — sage und schreibe — 37 Stunden. „Nun, meine Herren," so fährt Se. Majestät fort, „wir sind alle mehr oder minder gereift und arbeiten, was wir können; aber auf die Dauer würden wir eine solche Arbeit auch nicht aushalten." — Und was verlangt man von den Zöglingen eines Lehrerseminars? In einer sechsklassigen Anstalt, deren Jahresbericht mir vorliegt, haben die Zöglinge des Proseminars (Klasse VI und V) wöchentlich 38, die der Klasse IV 39, Klasse III und II **40—41** und Klasse I 34 Unterrichtsstunden. Diese Lehrstunden, dazu die Fülle der häuslichen Arbeiten, die, wie jedermann weiß, der selbst ein Lehrerseminar besucht hat, wahrlich nicht gering ist, lassen dem angehenden Lehrer für eine frei gewählte, seinen Neigungen entsprechende Beschäftigung so gut wie keine Zeit.

So hat man denn in Angelegenheiten der Lehrbildung seit langem bei uns nicht e i n e n nennenswerten Schritt vorwärts gethan. Trotzdem von den verschiedensten Seiten die Unhaltbarkeit der Zustände unwiderleglich dargethan ist, steht man bereits Jahrzehnte lang auf dem alten Flecke und rüppelt und rührt sich nicht. Ja, man behauptet sogar, es sei ein Irrtum, wenn man die allgemeine von der Fachbildung durchaus zu scheiden verlange, und sieht die Verquickung beider in den Seminaren als einen Vorzug dieser Anstalten vor andern an (Semdir. Israel-Zschopau). Glücklicherweise stehen solche von dem Träger derselben selbst als Ketzereien bezeichneten Ansichten nur vereinzelt da, wo hingegen der Vorschläge und Versuche, den Seminaren ihre Doppelnatur zu nehmen, und sie in reine Berufsschulen umzuwandeln, schon viele gemacht worden sind. Leider hat bis heute nicht einer von ihnen zum Ziele geführt. Und solange sie die Lehrerbildung auf die Volksschulbildung basieren, tragen sie von vornherein den Keim des Todes in sich, werden sich also auf die Dauer als lebensfähig nie erweisen.

Ausgerüstet mit dem bescheidenen Wissen, wie es die Elementarschule vermittelt, tritt der Jüngling in die Präparandenanstalt oder in das Proseminar ein. Die Schulung seines Geistes, die sog. formale Ausbildung, hat sich in den engen Grenzen vollziehen müssen, welche die Verhältnisse dem Lehrer an einfachen Volksschulen stecken. Ein Seminardirektor schreibt: Die Schüler aus den Volksschulen, welche durch besondere Bemühungen ihrer Lehrer für das Seminar vorbereitet worden sind, so günstige Erfahrungen wir auch mit manchem unter ihnen

gemacht haben, entbehren doch nicht selten der nachhaltigen Spannkraft, sodaß sie dem theoretischen Unterrichte auf den oberen Stufen des Seminars nicht mehr genügend zu folgen vermögen, und der geistigen Freiheit, welche durch methodische Schulung nicht vollständig und auf die Dauer ersetzt werden kann. — Auf einer Grundlage also, die auch bei treuem Fleiße des vorbildenden Lehrers für den künftigen Bau immer schwach sein und in mannigfacher Beziehung sich als dürftig erweisen muß, sollen die Jünglinge in einem Zeitraume von fünf bis sechs Jahren zu einer solchen Höhe der allgemeinen Bildung und zu solcher Gewandtheit im Unterrichten und Erziehen erhoben werden, daß sie das schwierige Amt eines Lehrers und die Stellung eines Trägers und Förderers der Kultur auszufüllen imstande sind. Welcher unbefangene Beurteiler will bestreiten, daß es unmöglich ist, diese Riesenarbeit unter den gekennzeichneten Verhältnissen zu leisten? Hut ab vor den Männern, welche in solcher Arbeit ausharren! — Nun ist versucht worden, die Lehrerbildung auf der Mittel und Bürgerschulbildung zu erbauen. Aber mit der ländlichen Bevölkerung muß man auf alle Fälle rechnen; sie stellt ja das größte Contingent der Seminarzöglinge; also darf und will das Seminar dem Schüler der einklassigen Schule seine Pforten nicht verschließen. Zwar wird derselbe von seinem Lehrer für die Aufnahmeprüfung privatim auf das gewissenhafteste vorbereitet; aber die Anstalt bekommt auf die Weise so ungleichmäßig vorgebildete Elemente, daß sie, falls sie die Mittelmäßigen und Schwachen nicht überfordern und überjagen will, die meisten Unterrichtsgebiete von den Elementen aus behandeln muß. Dabei läßt sich natürlich nicht vermeiden, daß geförderte Schüler aus höheren Lehranstalten manchen Schritt zurückgehen müssen und manches liebe Mal die Lust verlieren. Was für ein ausgezeichnetes Mittel das ist, die Flugkraft aufstrebender Geister lahm zu legen, werden diejenigen am besten wissen, welche in solcher Verdammnis gewesen sind. Auch die Forderung Kehrs, als Vorbereitungsanstalt für die pädagogische Fachschule im Anschlusse an die Volksschule eine Bürgerschule zu gründen, welche nicht allein für den Lehrerstand, sondern auch für den gebildeten Bürgerstand passe, welche also den jungen Menschen nicht an das Seminar kette, sondern ihm für seinen späteren Beruf die Wahl frei lasse, hat, so wohlgemeint er auch ist und so trefflich die Schwächen des hergebrachten Systems vermieden werden würden, vor dem Richterstuhle der Pädagogik keine Gnade gefunden. Würde doch ihre Verwirklichung die unheilvolle Zerklüftung des deutschen Schulwesens nur fördern und den vielen schon bestehenden Schularten noch eine neue hinzugesellen. Anschluß an Bestehendes muß die erstrebte Umgestaltung auf alle Fälle suchen. Da die Volksschule mit ihren niederen Zielen nicht genügt, so liegt nichts näher und ist nichts natürlicher, als der geforderte Anschluß an die bestehenden höheren Lehranstalten. Die auf ihnen erworbene allgemeine Bildung muß die Grundlage sein, auf welcher die Seminare als reine Berufsschulen die pädagogische Fachbildung erbauen. — Solange diese Forderung nicht ver-

wirklicht ist, werden die deutschen Lehrerseminare und der deutsche Volksschullehrerstand nicht auf einen grünen Zweig kommen.

Ich will nunmehr versuchen, die Bedenken zu zerstreuen, welche sich gegen die geforderte Umgestaltung erheben und vor derselben stutzig machen könnten.

Am allerschwersten scheint mir das Bedenken zu wiegen, daß die Gymnasial- 2c. Bildung eine von der Seminarbildung generell verschiedene sein soll. „In den höheren Lehranstalten dominieren die fremden Sprachen; im Seminare herrscht das Deutsche. Dort erstrebt man eine sog. wissenschaftliche Ausbildung, hier eine elementare. Dort rüstet man die Jugend für den Gelehrten-, hier für den Lehrerberuf zu."

So und mit ähnlichen Worten vergleicht man das heutige Gymnasium usw. mit der heutigen Lehrerbildungsanstalt, zwei Schularten, welche man gar nicht neben einander stellen, sondern von welchen die zweite als Fachschule auf der ersteren als allgemeiner Bildungsanstalt stehen sollte Das darf und muß m. E. der einzige generelle Unterschied beider sein. Leider sind bis heute beide Anstalten nicht, was sie sein sollten. Ebensowenig wie das Seminar Berufsschule ist, ist das Gymnasium allgemeine Bildungsanstalt. Die Philologen haben es in eigennützigster Weise zur Vorschule für altsprachliche Universitätsstudien gemacht, und jeder deutsche Mann, der seinen Sohn in der Hoffnung, dessen Geistesgaben harmonisch entwickelt zu sehen, einem deutschen Gymnasium anvertraut, erlebt, wie man ihn zu einem jungen Griechen und Römer und nicht zu einem Gliede seines Volkes heranbildet. Ich habe auf Grund der Schulnachrichten eines Gymnasiums und eines Realgymnasiums ausgerechnet, daß ein Gymnasiast während seines neunjährigen Schulkursus in Religion, deutscher Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte und Geographie zusammengenommen noch über $5^1/_2$ Tausend Unterrichtsstunden weniger hat, als allein in den fremden Sprachen. Ganz so groß ist das Mißverhältnis in den Realgymnasien selbstverständlich nicht. Der Realgymnasiast hat während seiner neunjährigen Schulzeit ungefähr 9000 Stunden weniger fremdsprachlichen Unterricht als der Gymnasiast; davon entfallen 4500 auf die Naturwissenschaften, 3000 auf die Mathematik und 1500 auf das Deutsche. Immerhin hat auch er in Religion, deutscher Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften zusammengenommen in neun Jahren nur etwa 1000 Stunden mehr als in den fremden Sprachen allein. Ein solches Mißverhältnis will weder der deutsche Kaiser fürder sich gefallen lassen, der den Pädagogen zuruft: „Dem Gymnasium fehlt es an der nationalen Basis", noch darf das deutsche Volk in Zukunft dazu schweigen. Zwar meint man*), in Sachen des Gymasiums sei das Publikum nicht zuständig; da sei nicht jeder beliebige Gevatter, sondern ausschließlich der Staat maßgebend, unabhängig von jeglichem Plebiszite.

Prof. Dr. v. Herzog. Rektor der Universität Tübingen, in: „Die Reform des höheren Schulwesens" usw. Tübingen, Laupp. 0,80 M.

Man kann denen, welche die Gymnasien in erster Linie als Vorschulen für die Universitäten betrachten, solche Meinung nicht verargen. Groß ist indes die Zahl derer, welche von den Gymnasien eine allgemeine Ausbildung für das Leben verlangen, die es den Jünglingen ermöglicht, nach Absolvierung der Anstalt zum Zwecke akademischer Studien einer der vier Fakultäten, behufs Ausbildung zum Lehrer einem Seminare, oder direkt dem praktischen Leben sich zuzuwenden. Wer das verlangt und dabei gezwungen ist, seine Söhne einem Gymnasium zu übergeben, sollte nicht länger schweigen. Auch sollte der Volksschullehrerstand sein Interesse wahren. Wir haben einen hohen, mächtigen Bundesgenossen und dürfen nicht rasten, bis wir in unsern Gymnasien deutsche Schulen haben, welche auf nationaler Basis eine nationale Bildung vermitteln.

Ist dieses Ziel erreicht, dann werden die Gymnasien, wenn gleich der Schatz fremder Sprachen, an welchem auch der Volksschullehrer teil zu haben wünscht, in der engen Wirkungsstätte desselben direkte Verwertung nicht finden kann, diesem sowohl für seine Ausbildung zum Lehrer als auch für seine wissenschaftliche Weiterbildung in und neben seinem Amte eine gediegene Grundlage geben können. Dann kann der alte, verrostete Modus der heutigen Präparanden- und Seminaristenbildung begraben werden, der in die Rumpelkammer des scheidenden Jahrhunderts gehört und nicht wert ist, in das neue mit hinübergeschleppt zu werden Hoffentlich ist die Zeit nicht allzu ferne mehr, wo die letzte Präparanden-Anstalt geschlossen, das letzte Proseminer verschwunden ist, wo der Lehramts-Aspirant seine allgemeine Bildung da sich holt, wo die Gebildeten aller Stände sie sich von altersher zu holen pflegen. Dazu wünsche ich dir Glück, du deutscher Lehrerstand!

Durch die angedeutete von dem deutschen Kaiser und weiten Schichten unseres Volkes erstrebte Umgestaltung der Gymnasien fällt eine Seite des unberechtigten generellen Unterschiedes zwischen Gymnasium und Lehrerseminar. Und nun die andere? Die Gymnasien „erstreben eine wissenschaftliche Bildung; die (heutigen) Seminare legen auf eine gediegene, hochgehende Elementarbildung den höchsten Wert.“ Worin unterscheiden sich beide? M. E. vornehmlich in der Höhe, bis zu welcher sie führen, sodaß also in dieser Hinsicht weniger ein genereller als vielmehr ein gradueller Unterschied zwischen der Gymnasial- und der heutigen Seminarbildung besteht. Ich meine, eine gediegene wissenschaftliche Bildung ist ohne voraufgehende solide Elementarbildung undenkbar. Oder wäre das wissenschaftlich, wenn man auf unsicherem Grunde Gebäude von schwindelnder Höhe errichtete, die so bald wieder zusammenstürzten wie ein von Kindeshand erbautes Kartenhaus? Ohne Sicherheit in den Elementen, also ohne gediegene Elementarbildung, ohne Fundamentierung der Wissensgebäude auf diese wird man nie zur Wissenschaftlichkeit sich erheben, auch in Gymnasien nicht. Und wenn die Seminare bisher mit einer gediegenen Elementarbildung sich begnügten, so folgten

sie weislich dem Drucke der Verhältnisse; dieser Verzichtleistung auf Wissenschaftlichkeit verdanken sie ihre trotz der Ungunst der Verhältnisse erreichten anerkennenswerten Erfolge. Daß man, wenn irgend die Verhältnisse es zulassen, sich nicht mit der Pflege elementarer Kenntnisse in den Seminaren begnügen, sondern die angehenden Lehrer auch einen Blick in die Wissenschaft thun lassen wird, so tief es angeht, liegt auf der Hand und wird damit zugeben, daß man nach einer „hochgehenden" Elementarbildung strebt, die der wissenschaftlichen sich jedenfalls sehr nähert oder gar mit ihr sich deckt. Daß sich die Volksschullehrer bisher haben mit einer Elementarbildung begnügen müssen, ist für mich nichts anderes als ein Notstand, der je eher je lieber beseitigt werden muß. Die zukünftigen pädagogischen Fachschulen, welche den Lehrern eine wissenschaftliche Ausbildung in der Pädagogik und ihren Fundamental Wissenschaften geben sollen, können den wissenschaftlichen Unterbau, wie ihn die höheren Lehranstalten zu legen imstande sind, sehr wohl gebrauchen, wohingegen die Elementarschulbildung ihnen ebensowenig genügen dürfte, wie sie zu akademischen Studien genügt.

Nun sollen die heutigen Gymnasien und Seminare sich voneinander durch das Lehrverfahren unterscheiden. Man spricht von einer elementaren Methode der Seminare und einer wissenschaftlichen der Gymnasien. Es fragt sich: „Welches Verfahren verdient das Prädikat wissenschaftlich?" Etwa dasjenige, welches unbekümmert um die Apperzeptions- und Assimilationsfähigkeit der Schüler Wissen auf Wissen häuft, fertig den Jünglingen vordoziert, was sie selbstthätig sich erarbeiten können, und, ohne nach rechts und links und rückwärts zu blicken, rastlos vorwärts eilt? Oder verfährt vielmehr derjenige Lehrer wissenschaftlich, welcher auf Grund psychologischer Studien durch bewußte Maßnahmen den Geist der Schüler allseitig zu bilden sich bemüht und von der Wissenschaft der Ethik sich Richtung und Ziel geben läßt? Dem „wissenschaftlichen" Unterrichtsverfahren steht ein „elementares" m. E. überhaupt nicht gegenüber, höchstens ein handwerkerndes, tagelöhnerndes *un*wissenschaftliches. Eine andere als eine wissenschaftliche Pädagogik sollte es heutzutage nicht mehr geben, weder in niedern noch in hohen Schulen, weder in Seminaren noch Gymnasien. Daß für eine wissenschaftlich-pädagogische Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen bislang zu wenig geschehen ist und trotz mancher Neuerungen noch immer längst nicht genug geschieht, dürfte schwerlich bestritten werden. Steht doch der Glaube, „daß der wesentlichste Stoff, den unsere höheren Schulen verarbeiten, seine bildende Kraft zu entwickeln fähig sei ohne alle methodische Kunst", auf gar zu schwachen Füßen! Je besser die Lehrer der höheren Unterrichtsanstalten pädagogisch geschult — theoretisch wie praktisch — ins Amt treten, desto mehr wird ihr Unterricht besonders in didaktischer Hinsicht gewinnen, und das ist, wie für alle, so vornehmlich für diejenigen Schüler von großer Bedeutung, welche sich dermaleinst einem pädagogischen Berufe zuwenden werden.

Ich kann nicht zugeben, daß der Unterricht in unseren höheren

Schulen unter gesunden Verhältnissen ein Gepräge haben kann, welches die Anstalten durchaus außerstand setze, Pflegestätten zu sein auch für eine geeignete Volksschullehrer-Vorbildung. Erweist sich aber dieses am schwersten wiegende Bedenken als hinfällig, so fallen alle übrigen zusammengenommen nicht so schwer in die Wagschale, daß sie dieselbe zu Ungunsten der höheren Schulen herunterdrücken können.

Man sagt, der Besuch einer höheren Lehranstalt erfordere einen Kostenaufwand, zu welchem die Volksschullehrerbesoldung nicht in dem richtigen Verhältnisse stehe. Es würden sich infolgedessen immer weniger Jünglinge dem Lehrerberufe zuwenden, und der schon so bedenklich große Lehrermangel werde noch vergrößert werden. — Da stehen wir also wieder vor der Geldfrage, an welcher die von gewichtigen Gründen gestützte Reform der Lehrerbildung durchaus scheitern soll. Ich muß nebenbei bemerken, daß zuweilen Stimmen laut werden, welche sagen: Nichts kann den Lehrern erwünschter sein, als ein großer Lehrermangel. Sind die Lehrer rar, dann wird man sie schon besser bezahlen, oder man kann sich darauf gefaßt machen, überhaupt keine mehr zu bekommen. Man wird mich nicht des „verwegenen Spiels" zeihen, „durch eine verteuerte und erhöhte Lehrerbildung den Lehrermangel künstlich steigern und dadurch Besoldungserhöhungen erzwingen zu wollen." Es wird nicht der besonderen Versicherung bedürfen, daß derlei Absichten mich nicht leiten. Im übrigen, denke ich, wird jeder, der die Verhältnisse einigermaßen kennt, dem karg besoldeten Lehrerstande eine durchgreifende Gehaltsaufbesserung von ganzem Herzen gönnen.

Ich kann mir nicht denken, daß irgend eine Reform, von deren Nutzen für die Volksbildung, also das Volkswohl, die Einsichtigen im Volke überzeugt sind, an finanziellen Schwierigkeiten scheitern könnte, solange die Nation noch nicht gänzlich herunter- und das Interesse für das Ergehen der unteren Millionen bei den oberen Zehntausend noch nicht völlig abhanden gekommen ist. In dieser schaurigen Lage befinden wir Deutsche uns, Gott sei Dank, noch nicht. Ich mag nicht annehmen, daß man dem Lehrerstande nicht aufhelfen *wolle*, daß man das Volk auf einer möglichst tiefen Stufe der Bildung und den Lehrerstand fürder in tiefer Kluft von den Gebildeten und in schmachvoll drückender äußerer Lage zu erhalten *beabsichtige*. Der Fehler liegt m. E. bei uns darin, daß man in weiten, namentlich den maßgebenden Kreisen unseres Volkes von der Notwendigkeit einer Umgestaltung der Lehrerbildung bis jetzt nicht überzeugt ist. Ist das erst der Fall — und dafür zu sorgen, ist des Schweißes aller wert — dann wird die Nation die Mittel für eine zeitgemäße Lehrerbildung und -Besoldung, ebensogut aufzubringen wissen wie für die ungezählten Uniformen, Flinten und Kanonen.

Allerdings wird die Lehrerbesoldung unter den erstrebten Verhältnissen einen ungleich höheren Aufwand erfordern als bisher. Ist doch in Zukunft die Vorbildung für den einzelnen wesentlich kostspieliger als gegenwärtig, wo sie ihm, da der Staat, um überhaupt Lehrer zu haben,

die Last der Ausbildung fast allein trägt, verhältnismäßig niedrig zu stehen kommt. Was der Staat für die Lehrerbildung aufwendet, das bringt er übrigens jetzt durch die niedere Besoldung oder die äußerst geringe Mitwirkung bei derselben reichlich wieder ein, so daß er, wie die „Deutschen Blätter f. erzieh. Unterricht" 1890 Nr. 17 darthun, in den Volksschullehrern die billigsten Beamten hat. — Es empfiehlt sich also und ist, ganz objektiv betrachtet, doch nur recht nnd billig, daß jeder Vater die Kosten der Vorbildung seines Sohnes für den Lehrerberuf aus seiner Tasche bezahlt, damit der Volksschullehrer nicht von vornherein dem Staate gegenüber in ein für ihn stets nachteiliges Schuldverhältnis gerate. Bedarf ein wenig bemittelter Vater der Beihilfe, so muß er sie anderswo finden können als beim Staate. Daß man die Lehrer bei der von uns gewünschten Art der Vorbildung nicht mehr mit einem Jahresgehalte von 900—1500 M. abspeisen kann, liegt auf der Hand. Die Mittel zu einer entsprechenden Besoldung müssen und werden sich aufbringen lassen, sobald der gute Wille dazu vorhanden ist. Freilich darf man die neuen Lasten nicht etwa auf die Schultern legen wollen, welche ohnehin schon überschwer zu tragen haben. „Der Bruch mit dem bisherigen homöopathischen Finanzsysteme ist eine einfache Pflicht der Gerechtigkeit gegen den Lehrerstand. Die Summen, welche man . . . . . . für das große Friedensheer der Volksschullehrer aufwendet, setzen sich sehr bald in Volkstüchtigkeit und Volkswohlfahrt um." (Kehr.)

Wenn man weiter einwendet, bei der neuen Ordnung der Dinge würde den Söhnen der Landbewohner und der Unbemittelten im Volke der Zutritt zu der Lehrerlaufbahn zu sehr erschwert oder ganz unmöglich gemacht, so erwidere ich: Ein Gleiches ist jetzt leider der Fall mit den Söhnen des besseren Mittelstandes und der Wohlhabenden, von denen nach meiner Meinung mehr tüchtige Elemente dem Lehrerstande schon Jahrhunderte hindurch verloren gegangen sein mögen und noch immer verloren gehen, als in Zukunft aus den ärmeren Schichten auf die Lehrerlaufbahn werden verzichten müssen. Wenn es jetzt durch die Freigebigkeit Wohlhabender, durch Stipendien und Hilfen aller Art befähigten Knaben aus armen Familien ermöglicht wird, die Hochschule zu besuchen, warum sollte es denselben künftig nicht möglich gemacht werden, mit der Hilfe edler Menschen dem Berufe eines Bildung und Gesittung unter dem Volke verbreitenden Schullehrers sich zuzuwenden? Das Geld wäre doch wahrlich nicht an eine schlechte Sache verschwendet.

Man hat nicht zu befürchten, daß bei angemessener Besoldung unter den neuen Verhältnissen ein Lehrermangel eintrete. Daß man im Gothaischen mit dem Versuche, die Seminarbildung auf die Gymnasial- oder Realschulbildung zu basieren, so völlig Fiasko gemacht und zu den alten Zuständen hat zurückkehren müssen, hat lediglich darin seinen Grund daß man mit den höheren Ansprüchen an die Vorbildung eine entsprechende Erhöhung der Besoldung nicht hat Hand in Hand gehen lassen. Alle bis jetzt angewandten künstlichen Mittel, dem Lehrermangel zu steuern, haben günstigstenfalls gezogen, solange sie neu waren;

auf die Dauer hat sich keins bewährt. Riesenweit hat man die Thore zum Lehrerberufe aufgethan, mächtig die Werbetrommel gerührt; aber die Jünglinge sind nicht in hellen Scharen, sondern im ganzen doch nur in winzigen Häuflein herzugekommen. Noch 1889 gab es im preußischen Staate eine nicht geringe Zahl von Schulen, in welchen auf eine Lehrkraft 200—300 Kinder entfielen; es gab i. J. 1889 noch Riesenschulen, in welchen ein Lehrer 273, zwei Lehrer 365 Kinder zu unterrichten hatten u. ä. Am 20. Mai 1886 saßen ca. 2¼ Millionen preußischer Schulkinder in überfüllten (d. h. mehr als 76 Schüler fassenden) Klassen, davon über 600000 in Klassen mit durchschnittlich 105 Kindern, 86503 in Klassen mit durchschnittlich 147 Kindern. Nichts anderes wird helfen, als eine auskömmliche Besoldung der Lehrer. „Man erhöhe die Volksschullehrergehälter auf 1000 Thaler", ruft Kehr aus, „und die Sache ist gemacht; die Seminare werden dann gesuchte Anstalten sein." Sie würden fortan auch von einer größeren Zahl von Jünglingen aus besseren Familien besucht werden. Der schöne Lehrerberuf wäre nicht mehr bloß etwas für Arme, sondern für alle die Neigung zu ihm haben. Der Lehrerstand gewänne und mit ihm und durch ihn — man mag es bestreiten, soviel man wolle — die Schule und das Volk.

Unter den gegenwärtigen Verhältnissen hat man, wenn der Besuch einer der bestehenden höheren Lehranstalten als Vorbereitung für den Lehrerberuf gefordert wurde, weniger an ein Durchlaufen derselben, als an den Besuch bis höchstens Obersekunda gedacht. Da hat man sich denn müssen sagen lassen — und zwar nicht mit Unrecht —, daß eine solche bruchstückartige Bildung zu einer allgemeinen Grundlage für eine gediegene Lehrerbildung nicht geeignet sei. Unter den auf ein Seminar Übergehenden seien nicht wenige Elemente, welche sich mit Ach und Krach durch die Klassen des Gymnasiums geschleppt und als es gar nicht mehr hätte gehen wollen, zum Seminare ihre Zuflucht genommen hätten, wo sie ja immer noch Aufnahme und ein Fortkommen fänden. Daraus erwüchsen der Lehrerbildung und dem Lehrerstande mancherlei Nachteile. Die höheren Stände könnten kein günstiges Urteil über die Bildung der Lehrer bekommen; die Achtung des Lehrerstandes werde schwer geschädigt. — Meine Meinung ist, daß der Lehrerstand seine Fachbildung auf einem Torso von Gymnasial- oder Realschulbildung, welchem etwa der Kopf der Prima oder die Brust der Sekunda fehlt, allerdings nicht auferbauen darf. Man nennt es zwar eine Eigentümlichkeit der gymnasialen Bildung, daß man nie recht sagen könne, da oder da sei sie abgeschlossen. Ich meine, einen Abschluß, der selbstredend immer nur ein relativer sein wird, kann nur die Prima bieten. Der Lehrplan eines Gymnasiums ist, wie der jeder andern Lehranstalt, ein wohlgefügtes Ganzes, das diesen Charakter verlieren muß, wenn man ihm das Pensum für zwei, drei oder vier Jahre abschneidet. Ich halte es darum für grundverkehrt und möchte entschieden davon abraten, die Forderung, daß auch der Lehrer seine allgemeine Bildung auf dem Gym-

nasium etc. sich hole, damit zu begründen, man beanspruche in Pflichten und Rechten Gleichstellung mit den höheren Subalternbeamten. Nicht aus taktischen, sondern aus sachlichen Gründen erstreben wir eine Umgestaltung der Lehrervorbildung. Die Lückenhaftigkeit der allgemeinen Bildung, wie sie das Abgehen etwa von der Obersekunda mit sich führt, kann etwas für den Lehrerstand zu Erstrebendes nicht sein. Man schiebe uns also, wenn wir auch für den Lehrer die Erwerbung der allgemeinen Bildung auf einer der bestehenden höheren Lehranstalten verlangen, nicht unter, wir strebten danach, die von die Anstalten als untauglich abgestoßenen Elemente für die Volksschullehrlaufbahn zu gewinnen. Wie kann es uns in den Sinn kommen, „Subjekte auf eine hochwichtige Laufbahn zu locken, die sich als Opfer erscheinen, die gegen die Zumutung, tüchtig zu werden, verwahrt zu sein meinen und die, nachdem sie lange genug sich zur Last gewesen sind und ihren Beruf als Plage gefühlt haben, endlich ihre Amtswirksamkeit zu einer weithin fühlbaren Plage und Kalamität machen"! Ich wünschte wohl, es wendeten sich nur fähige Köpfe und die sittlich tüchtigsten Jünglinge dem hohen Berufe zu und es gäbe ein unfehlbares Mittel, jeglichen Ausschuß von der pädagogischen Laufbahn fern zu halten. Ist doch mein Wunsch, der mir auch zu diesen Zeilen die Feder in die Hand gedrückt hat, auf nichts anderes gerichtet als darauf, daß der Stand der Volksschullehrer sich hebe, daß nur gediegene Elemente dem Werke der Jugenderziehung ihr Leben widmen und daß dadurch der Lehrerstand zu seiner hohen, schweren Mission immer tüchtiger werde.

Gegen den Anschluß der Seminare an die bestehenden höheren Lehranstalten bringt man auch vor: Wer seine Abiturienten-Prüfung an einem Gymnasium 2c. bestanden und damit die Befähigung zu akademischen Studien nachgewiesen habe, pflege weder die Fähigkeit noch Neigung dazu zu haben, sein Lebenlang Tagelöhnerkinder eines einsamen Dorfes in den Elementen des Wissens und Könnens zu unterrichten, zu ihnen sich herabzulassen; der pflege auch weder Befähigung noch Neigung zum städtischen Armenschullehrer zu haben, welcher tagtäglich mit der Misere des Lebens in nächste andauernde Berührung kommen, dieselbe ertragen, verstehen, behandeln müsse. Pestalozzis wüchsen nicht zu Tausenden — Dazu habe ich zu sagen: Soweit die mangelnde Befähigung pädagogischer Art ist, soll sie nach Absolvierung des Gymnasiums 2c. in pädagogischen Fachschulen ja erworben werden. Aber es scheint bei den Abiturienten der höheren Schulen mehr ein s i t t l i c h e r Defekt vermutet zu werden, nämlich der, daß ihnen das Interesse fehle an dem Wohle der Geringen im Volke, ein offener Sinn für die Bedürfnisse der niederen Schichten, die Liebe zum armen Volke und die Aufopferungsfähigkeit für dasselbe. Den vermißten Pestalozzi-Sinn in ihren Schülern zu erwecken, ist eine d r wichtigsten Aufgaben unserer höheren Schulen, der sie sich im Hinblick auf die bedenklichen Erscheinungen des sozialen Lebens der Gegenwart ja nicht entschlagen sollten. Wissen kann hochmütig und das Herz kalt machen, Bildung nicht. Darum fordert man mehr Bildung und

weniger Gelehrsamkeit von den höheren Schulen. Je mehr diese neben der unterrichtlichen auch ihre erziehliche Aufgabe ins Auge fassen, desto mehr wird die angeführte Beschuldigung hinfallen, die in ihrer Allgemeinheit ungerechtfertigt, für manche der genannten Anstalten aber nicht ganz unbegründet sein möchte.

Es ist nicht anzunehmen, daß von Gymnasial- oder Realschul-Abiturienten bei der zunehmenden Überfüllung der gelehrten Berufe die Volksschullehrerlaufbahn geflissentlich gemieden wird, falls sonst die Lehrergehälter entsprechend aufgebessert werden. Treten doch schon jetzt akademisch gebildete Lehrer in stattlicher Zahl in den Volksschuldienst! Und haben nicht schon in früheren Zeiten Gymnasial-Primaner, ja Abiturienten den Volsschullehrerberuf ergriffen? Ich lese in einem Seminarberichte, daß in den 40er Jahren unsers Jahrhunderts in das betr. Seminar meistenteils Sekundaner, ja auch solche, welche ein oder zwei Jahre mit Ehren die Prima besucht hatten, aufgenommen wurden. In demselben Berichte steht: „Früher hatten die Seminaristen in der noch ungetrennten Schule (Hauptschule-Gymnasium) gewöhnlich alle Klassen, Prima ausgenommen, durchgemacht, ehe sie in das Seminar aufgenommen wurden. Die Erlernung der lateinischen und französischen Sprache, sowie das Lesen einiger lateinischer und französischer Klassiker hatte auf ihre formelle Bildung einen merklich guten Einfluß, und es war späterhin nicht zu verkennen, daß die aus der Bürgerschule in das Seminar Übergehenden in gar manchen Stücken nicht so gut vorbereitet in die Anstalt eintraten, als die in der alten Schule Gebildeten.“ Thatsache ist also, daß eine große Zahl unserer älteren Landlehrer Gymnasiasten, und zwar keineswegs schlechtester Güte, gewesen sind — und merkwürdig: Sie wirken nach etwa vierzigjähriger Arbeit noch heute mit gleicher Begeisterung unter den Tagelöhnerkindern ihres Dörfchens und schlagen jede Gelegenheit aus, in städtische Dienste und zu einem höhern Einkommen zu gelangen. Aufrichtige Neigung, für das Wohl ihrer Mitmenschen in der stillen Abgeschiedenheit des Landlebens zu arbeiten, bis die Kräfte versagen, beseelt die ehemaligen Gymnasiasten, bei welchen die Welt eine solche Aufopferungsfähigkeit vielleicht auch früher nicht glaubte voraussetzen zu dürfen.

Wo aber bleibt, so fragen die Gegner der von uns erstrebten Vorbildung der Seminaristen, auf den Gymnasien oder Realschulen die für den künftigen Volksschullehrer so notwendige Ausbildung in der Musik? — Wie mancher Schüler unserer höheren Lehranstalten mag privatim die edle Kunst pflegen? Er wird sich derselben um so mehr befleißigen, je lebendiger in ihm die Neigung und je reifer in ihm der Entschluß wird, dereinst dem Lehrerberufe sich zuzuwenden. Sollte er sich schließlich anders entscheiden, die der Musik gewidmete Zeit ist nicht vergeudet. Es waren ihm Stunden der Erholung und edlen Genusses, welche ihm für Herz und Gemüt manchen Gewinn gebracht und dadurch zu seiner allgemeinen Bildung ein gut Teil beigetragen haben. Ergreift er den Lehrerberuf, so hat die Fachschule des

Seminares auf den vielleicht oft recht bescheidenen Anfängen weiterzubauen, weniger in der Absicht, möglichst tüchtige Klavier-, Violin- und Orgelspieler als vielmehr brauchbare Gesanglehrer auszubilden. Dieses Ziel wird sie bei normal begabten Jünglingen in zwei- bis dreijähriger Arbeit sicher erreichen. Auch Klavier- und Orgelspiel sollen weiter — wie bisher — im Seminare gepflegt werden. Wird doch der Lehrer, besonders auf dem Lande, für das kirchliche Orgelspiel und als Lehrer im Klavierspiel immer zu den geeignetsten und gesuchten Persönlichkeiten gehören. Doch liegt die Ausbildung zu diesen Ämtern neben der Hauptaufgabe des Seminar-Musikunterrichts; sie darf nicht allen aufgedrängt, sondern nur denen geboten werden, welche ihrer musikalischen Begabung und Neigung folgend, ihrer begehren. Der Unterricht in Gesang, Violinspiel und Harmonielehre muß in allen Lehrerbildungsanstalten, den alten wie den umgestalteten, obligatorisch, der im Klavier- und Orgelspiel darf nur fakultativ sein —

Ich wünschte wohl, es wäre mir gelungen, dieses und jenes Bedenken der Gegner einer Neugestaltung der Volksschullehrerbildung zu zerstreuen und ihnen Anlaß gegeben zu haben zu einem weiteren Erwägen der Lehrerbildungsfrage. Ich glaube, daß mancher nach ernster ruhiger Erwägung mit mir zu der Überzeugung gelangt: Die gegenwärtigen Verhältnisse in der Vorbildung der Volksschullehrer sind in der That unhaltbar, und eine Umgestaltung derselben in der erstrebten Richtung ist richtig und möglich. In je weiteren Kreisen diese Überzeugung sich Bahn bricht, je mächtiger und allgemeiner ihr Ausdruck gegeben wird (Lehrerversammlung! Lehrertag!), desto freudiger kann die deutsche Lehrerschaft von der Hoffnung beseelt sein, ihre Wünsche auch einmal erfüllt zu sehen.

Druck der Aktien-Gesellschaft Wächter, Bielefelder Zeitung

Auf unsere heutige Beilage von **Fr. Bartholomäus** in **Erfurt** mac

III. Band.] Februar 1891. [Heft 11.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3,60 M.

Was kann die Schule thun, um den sozialistischen und communistischen Ideeen der Umsturzparteien entgegen zu arbeiten?

Von

Rudolf Protzen,

Hauptlehrer in Duisburg.

Bielefeld.
Verlag von A. Helmich's Buchhandlung.
(Hugo Anders.)
1891.

Einzelpreis 75 Pfg.

Was kann die Schule thun, um den sozialistischen und communistischen Ideeen der Umsturzparteien entgegen zu arbeiten?

Von

Rudolf Protzen, Hauptlehrer in Duisburg.

Das Vaterland ist in Gefahr, — und da erinnert man sich auch unserer geliebten Volksschule und wirft die obenstehende Frage in die Lehrerwelt hinein.*) Daß man sich derselben überhaupt erinnert, ist gewiß ein trostreicher und erhebender Gedanke; daß es dazu der Notlage des Vaterlandes bedurfte, erscheint mir etwas weniger erhebend zu sein. Nun, wenn wir nur das Vaterland aus seinen Nöten erretten könnten, wir würden gewiß die letzte Faser unseres Seins daran setzen. Ob und wie wir das können, das zu erörtern, ist die uns gestellte Aufgabe.

Zur Beantwortung dieser Frage ist es notwendig, kurz die socialistischen und communistischen Forderungen uns zu vergegenwärtigen.

Die Social-Demokratie nennt sich eine politische Partei. Die von ihr erstrebten Endziele liegen jedoch nicht im Bereiche der Politik, des Staatslebens, sondern auf dem Boden der Gesellschaft. Für sie ist die Teilnahme am politischen Leben nur Mittel zum Zweck. Sie will keine sociale Reform, keine Besserung der socialen Schäden auf der Grundlage der heutigen gesellschaftlichen Ordnung; sondern sie erstrebt eine sociale Revolution, d. h. sie will, um nach ihrer Meinung die socialen Schäden zu beseitigen, den Gesellschaftsbau nach ganz neuen Prinzipien konstruieren, nämlich auf der Grundlage einer völlig durchgeführten Gleichheit. Deshalb will sie die bestehende Gesellschaftsform zertrümmern, sich in den Besitz der Staatsgewalt setzen, um dann ihren erträumten Neubau aufzurichten. Derselbe soll einen gesellschaftlichen Zustand schaffen, der keine Hohen und Niederen, keine Herren und keine Diener, keine Reichen und keine Armen mehr kennt und duldet, eine Gesellschaftsform, die die Gemeinheit des Besitzes, den Kommunismus, zur Grundlage und die Gleichheit des Genusses zum Ziele hat. Darum bekämpft die Social-Demokratie mit aller Erbitterung die Produktionsweise unserer heutigen Gesellschaft, deren Wesen das Zusammenwirken von Arbeitgebern und Arbeitnehmern, von Kapital und Arbeit bildet und welche die verschiedenen Abstufungen der Gesellschaftsglieder, wie die Ungleichheit des Besitzes zur Voraussetzung hat.

---

*) Der Vortrag wurde infolge einer Regierungsverfügung in der amtlichen Konferenz der evangelischen Schulinspektion zu Duisburg gehalten.

Der springende Punkt dieser bisherigen Produktionsweise ist in den Augen der Social-Demokraten das „eherne Lohngesetz", welches sie die „sociale Cholera" nennen. Unter diesem ehernen Lohngesetz verstehen sie das ökonomische Gesetz, nach welchem der Preis der Ware wie der Arbeit durch Angebot und Nachfrage bestimmt wird. Einen Unterschied der Arbeit geben sie nicht zu, und die Kopfarbeit gilt ihnen überhaupt nicht als Arbeit; deshalb soll einem jedem der gleiche Arbeitsertrag zufallen, und zwar ein so großer, daß sich niemand einen Genuß zu versagen nötig hat.

Die Voraussetzung für die Beseitigung dieses ehernen Lohngesetzes ist die Beseitigung des Privateigentums. Der eigentümliche Eigentumsbegriff der Socialdemokraten ist das Centrum ihres ganzen Systems. Sie wollen das Eigentum nicht „teilen", sondern ein ungeteilter und unzerstückelter Gemeinbesitz ist ihr Ziel, d. h. der Kommunismus. Sie verstehen darunter die Umwandlung alles Privatbesitzes an Grund und Boden, an allen Arbeitsinstrumenten, sowie an Betriebskapital in gemeinschaftlichen Besitz. Gemeinschaftlich soll aber der Besitz nicht nur, sondern auch der Genuß und das Familienleben sein. Das vorläufig noch geduldete Privateigentum an Gegenständen für den persönlichen Gebrauch darf von dem Inhaber indessen nur konsumiert, aber nicht durch Erbschaft auf die Nachkommen übertragen werden. Denn mit „der Aufhebung der jetzigen Gestalt des Eigentums fällt selbstverständlich auch das Erbrecht", sagte 1874 der „Volksstaat" in seiner Nummer 30.

Der Kampf der Socialdemokratie gegen das Kapital und Privateigentum wird endlich auch zu einem Kampf gegen die moderne Ehe, da nach socialistischer Auffassung unsere heutige Ehe ausschließlich vom Kapital beherrscht ist. „Im socialistischen oder kommunistischen Staat, sagt Hasselmann in Nr. 18 des N. Social-Demokrat vom Jahre 1872, „wo die Gesamtheit die Pflicht der Erziehung und Erhaltung der Kinder trage, wo kein Privateigentum bestehe, brauche die Frau nicht mehr aus Rücksicht auf ihre Kinder an einen Mann juristisch gefesselt zu werden. Der Bund der Geschlechter werde lediglich ein moralischer sein, und dann könne ein solcher Bund, wenn die Charaktere nicht harmonierten, gelöst werden, was jedenfalls sittlicher sei, als ein gestörter Ehefrieden, wie er jetzt nur zu oft vorkomme." Die Socialdemokratie will also die vollständige Gesetzlosigkeit der Beziehungen zwischen den beiden Geschlechtern.

Da nun, wie der socialdemokratische Agitator J. Motteler in Nr. 58 des „Volksstaat" vom Jahre 1874 ganz richtig sagt, „die socialen, religiösen und politischen Fragen als untrennbar" behandelt werden müssen, und da die Socialdemokraten den inneren Zusammenhang der Religion mit der von ihnen befehdeten, bestehenden socialen Ordnung ganz klar durchschauen, so haben sie auch der Religion den Krieg erklärt. „Die christliche Religion ist kulturfeindlich", sagt der „Volksstaat" Nr. 25 1874 und an einer andern Stelle: „die Religion ist seit undenklichen Zeiten und bei allen Völkern das hauptsächlichste Nasführungs- und

Ausbeutungsmittel gewesen", und in einer öffentlichen socialistischen Volksversammlung erklärte der socialistische Parteiführer: „Wir halten Gott für ein Asyl der Dummheit; wir betrachten Gott als das größte Übel in der Welt, und darum erklären wir Gott den Krieg." Und im „Volksstaat" 1872 schließt ein Artikel mit den Worten: „Mit dem letzten Christen wird auch der letzte Sklave frei werden. Die Zukunft muß dem Atheismus gehören; nur in ihm ist das Heil für die Menschheit zu finden."*)

Das sind in Kürze die hauptsächlichsten Ziele der Socialdemokratie. Aus welchen Ursachen konnten sich dieselben entwickeln? Diese Frage ist die andere, die zu beantworten ist, da sonst ein Mittel der Heilung nicht gefunden werden kann.

Diese Ursachen liegen zunächst in wirklich vorhandenen wirtschaftlichen Schäden. Diese Schäden sind vor der berühmten Botschaft unseres Heldenkaisers Wilhelm I. noch viel zahlreicher gewesen als heute, und wenn die sociale Gesetzgebung 40 Jahre früher eingesetzt hätte, — wer weiß, ob es den socialdemokratischen Agitatoren gelungen wäre, in dem Maße die Gemüter aufzuregen und die Sinne zu verwirren, wie es jetzt leider geschehen ist. Allein alle diese Wohlthaten, wie die sociale Gesetzgebung der letzten Jahre sie den Arbeitern gebracht, haben ihren Zweck im großen und ganzen nicht erreicht. Das socialdemokratische Heer ist von Jahr zu Jahr größer geworden. Kein Wunder! denn eine Anzahl anderer Notstände ist bestehen geblieben und erhält den Boden für die wüsten socialdemokratischen Ideeen fruchtbar.

Ich nenne unter anderen die fehlende Sonntagsruhe. Sonntagsgesetze haben wir ja; allein wie werden sie gehalten! Sie lassen für den Großbetrieb so viel Ausnahmen zu, daß diese fast zur Regel werden. Und dann sehe man sich den Sonntag der Handwerker, der Kaufleute, der Post- und Eisenbahnbeamten 2c. an, wo da eine wirkliche Sonntagsruhe zu finden ist. Der Staat gebietet principiell die Sonntagsruhe; aber seine eigenen Beamten genießen dieselbe nur in beschränktem, im Eisenbahndienst mehr als beschränktem Maße. Selbst in der Reichsdruckerei in Berlin wird Sonntag für Sonntag gearbeitet, wenn auch nicht immer mit demselben Personal. Die Sonntagruhe der Fabrikarbeiter ist aber in den Betrieben, wo Tag und Nacht gearbeitet wird, als solche gar nicht zu betrachten. Ein Sonntag nach einer 24stündigen, ja nach 36stündiger Arbeit liefert nur die Zeit, den versäumten Schlaf nachzuholen, und ein verschlafener Sonntag hat wohl einen physischen, aber keinen moralischen Wert. Selbst wenn ein freier Sonntag auf nur eine Nachtschicht folgt, hat er lediglich noch einen physischen Wert. Die wenigen bis 6 Uhr abends noch außer dem verschlafenen Vormittag verbleibenden Stunden lassen den Sonntag nicht mehr zu seiner ethischen Bedeutung kommen. Der Mensch vertiert, und mit solchen vertierten Menschen können die socialdemokratischen Rädels-

*) Vergl. Richard Schuster, Die Sozialdemokratie. Stuttgart bei Steinkopf.

führer alles machen trotz der socialen Gesetzgebung; sie glauben selbst den Unsinn eines Bellamy.

Ein socialer Notstand sind ferner die zum Teil recht niedrigen Löhne. Es ist von vorn herein zuzugeben, daß in manchen Geschäftszweigen keine hohen Löhne gezahlt werden können, daß wirtschaftliche Notlagen der Industrie niedrige Löhne bedingen, daß die Konkurrenz auf die Preise und die Löhne drückt und nicht unter allen Umständen hohe Löhne gezahlt werden können; allein es ist auch eine Thatsache, daß es von jeher eine große Zahl gewissenloser Ausbeuter unter den Arbeitgebern gegeben hat, die mit dem größten Gleichmut Hungerlöhne zahlen und gezahlt haben, und die die Arbeiter, die ihnen ihre besten Kräfte geopfert, wie eine ausgepreßte Citrone beiseite geworfen haben. Die Arbeiter wissen ganz gut, wenn die Arbeit flott geht und wenn flau, und in solcher flauen Zeit sind sie auch selten mit ungerechtfertigten Forderungen aufgetreten. Ich erinnere an ein uns nahe liegendes Beispiel, an den Kohlenstreik im rheinisch-westfälischen Kohlendistrikt. Die Kohlenpreise mögen ja sehr niedrig, zu niedrig für die Zechenbesitzer gewesen sein — das kann unsereins nicht kontrollieren — und man konnte nicht viel dagegen sagen, als beispielsweise die Kohle für Hausbrand von 56 M. auf 63 M. loco Zeche im Preise stieg, und dem entsprechend die übrigen Kohlensorten. Man denke sich diese erstaunliche Mehreinnahme für so und so viel 1000 Doppellader! Auch bei den niedrigen Preisen haben doch offenbar die Zechen noch etwas verdient, wenn auch nicht scheffelweise. Diese gewaltige Mehreinnahme hat dieselben aber nicht veranlaßt, auch die Löhne der Bergleute etwas in die Höhe gehen zu lassen. War es zu verwundern, daß dieselben aufs äußerste erbittert wurden? Wenn die Ware bessere Preise erzielt, muß auch die Arbeit besser bezahlt werden: dann entsteht auch keine Unzufriedenheit, wenn in den Zeiten der Geschäftsflaue weniger verdient wird.

Ein entschiedener Übelstand ist die Abnahme des Einkommens mit zunehmendem Alter, mit schwindender Kraft. Die Jünglinge mit ihrer größeren Kraft verdienen relativ viel, und wenn sie Familie haben und sich dieselbe vermehrt, vermindern sich ihre Einnahmen. Unter solchen Zuständen findet auch bei älteren Leuten das socialdemokratische Unkraut einen fruchtbaren Boden. Ob die Altersversicherung ihm denselben entzieht, muß abgewartet werden. Die 70jährigen Greise, die in den Genuß der Rente treten, dürften den socialdemokratischen Siegeslauf kaum aufhalten. Ob überhaupt die Möglichkeit für steigende Löhne mit zunehmendem Alter bis zu einem Maximalsatz vorhanden ist, muß hier unerörtert bleiben; sie würde aber ein treffliches Gegengewicht gegen die Übelstände der Freizügigkeit sein.

Die Unzufriedenheit mit den Löhnen stellte sich aber auch bei denjenigen ein, welche keine geringen Löhne erhielten, weil die Agitatoren ihren gläubigen Schäflein vorredeten, es gebühre ihnen der volle Arbeitsertrag, d. h. der auf den Kopf verteilte gleiche Gesamtgewinn und das um so mehr, als Arbeit Arbeit sei, gleichviel ob ein verschiedenes Maß

der Bildung für die verschiedenen Arbeiten in dem Betriebe notwendig sei, und die Beschäftigung in dem warmen Büreau mit der leichten Feder eigentlich gar keine Arbeit sei, wenigstens keine solche, die den Vergleich mit der Handarbeit aushalte. Dieses mangelnde Verständnis für den Unterschied zwischen Kopf- und Handarbeit spukt noch immer in den Köpfen der Arbeiter wie ein böser Dämon herum und zieht den Neid groß, die Quelle des unsere Bevölkerung durchwühlenden Klassenhasses, der in der socialdemokratischen Presse seinen giftigsten Ausdruck gefunden hat.

Und nun sei noch auf einen wirtschaftlichen Notstand hingewiesen: auf die traurigen Wohnungsverhältnisse unserer niederen Bevölkerungsklassen. Dies Wohnungselend auszumalen, habe ich nicht nötig. Viele werden die Löcher schon gesehen haben, in denen selbst in solchen Städten, in welchen gar manches zum Wohl der Arbeiter geschehen ist, viele Familien wohnen, was sage ich — vegetieren — und das für einen Mietszins, der jede vernünftige Forderung übersteigt. Die Schuld tragen diejenigen, welche Arbeitermassen nach einem Ort hinziehen und nicht auch Wohnungen für sie bauen, ferner diejenigen, welche diesen Massenzuzug benutzen, auf Wucherspekulation Häuser bauen und sie bis zu Räumen über den Viehställen ausnutzen. Etwas muß der Mensch sein eigen nennen, oder er wird morden, sengen und brennen, und das geringste Etwas ist ein behagliches Heim, in dem man sich nach Leib und Seele erquicken und erfrischen und die Widerwärtigkeiten der Berufsarbeit vergessen kann. Wenn aber dieses Heim der Inbegriff der Unbehaglichkeit und der Grund des physischen und finanziellen Ruins ist, dann bildet es den Ausgangspunkt der Auflösung des Familienlebens und damit auch der Beseitigung des Fundamentes des Staatslebens.

Das mag genug sein von den wirtschaftlichen Notständen, die die Socialdemokratie mit Naturnotwendigkeit großziehen mußten. Folgenschwerer aber als diese sind die sittlichen Schäden, an denen unsere Zeit krankt.

Da ist zunächst hervorzuheben, daß die sittlichen Gebrechen eines Volkes niemals den Weg von unten nach oben, sondern stets von oben nach unten machen. Was der niedrig Stehende bei dem höher Stehenden sieht, das ahmt er nach. Und was sehen nun seit Jahrzehnten die Besitzlosen bei den besitzenden Klassen unseres Volkes? — Eine ungezähmte Genußsucht. Spiel, Tanz, Trinkgelage und Unzucht, — das ist der vierköpfige Moloch, welcher weite Kreise in unseren höheren Ständen verwüstet, dem zu dienen als ein Erfordernis für ein menschenwürdiges Dasein betrachtet wird. Man arbeitet mit fieberhafter Hast und sucht den Geschäftsgewinn durch Streiks zu erhöhen, nur daß man sie anders, am liebsten gar nicht nennt; allein wenn die Kohlenzechen zu bestimmten Preisen sich unter einander verpflichten und somit diese Preise nicht mehr durch Angebot und Nachfrage geregelt werden, so lassen die Zechenbesitzer für sich das eherne Lohngesetz nicht gelten und streiken genau wie di[e] Arbeiter selbst — vom Kaffeering, Börsenring hier ganz zu geschweigen

und das alles bei Tausenden, um das Erworbene dem genannten vierköpfigen Moloch in den aufgesperrten Rachen zu werfen. Dieser Götzen- und Sündendienst verschlingt Milliarden nicht nur, sondern auch die besten physischen und Geistes-Kräfte unserer Bevölkerung, der niederen wie der höheren, von der es jene gelernt hat — mit dem Unterschiede allerdings, daß das gewöhnliche Volk nicht immer so raffiniert vorgehen kann wie Leute aus höheren Ständen, obschon auch in diesen die Scheu vor dem öffentlichen Frönen ihrer schlechten Leidenschaften vielfach bedenklich gewichen ist.

Wenn die Maitressenwirtschaft und die galanten Abenteuer einen wesentlichen Bestandteil des Lebens auf dem großen Fuß ausmachen; wenn bei den mehr als 22 000 Ehescheidungen der letzten fünf Jahre auf die höheren und mittleren Stände die große Mehrzahl entfällt — vom Kronprinzen Rudolf von Österreich und seinem Leben ganz zu geschweigen —; wenn der hohe Adel in Berlin Skandalscenen aufführt; wenn in militärischen Kreisen ein Leben geführt wird, daß von allerhöchster Stelle aus mit Nachdruck eine Änderung desselben hat gefordert werden müssen; wenn Se. Majestät der Kaiser dem Professor Dr. Gebhard gegenüber, in einer Audienz, welche er demselben in dessen Eigenschaft als Rektor der Berliner Universität erteilte, sich bitter über die Aufführung der Studenten beklagte, sowohl über deren unmoralischen Lebenswandel, als auch über ihre Religionslosigkeit; wenn die Demolierungslümmel gewisser Städte sich aus dem Kaufmannsstande rekrutieren; wenn in einer mir bekannten Stadt ein Fabrikbesitzer, als er nachts angesäuselt den Heimweg antrat, öffentliches Eigentum beschädigte; — dann kann man eben nicht mehr sagen, daß die Roheit und Sittenlosigkeit nur in den niederen Ständen sich in einem brutalen Gewande zeigt, wie man sich auch nicht wundern kann, wenn das gemeine Volk die Sünden und Schanden gewisser vornehm sein wollender Kreise nachahmt.

Doch so grauenhaft solche Ausschreitungen sind, so sehr sie von der sittlichen Verkommenheit ganzer Bevölkerungskreise zeugen, sie sind noch nicht das schlimmste; ein großer Teil des Volkes erfährt sie nicht, und je nackter das Laster auftritt, um so eher ist die Möglichkeit vorhanden, daß es die noch nicht verdorbenen Menschen mit Abscheu und Ekel erfüllt. Schlimmer als das ist die geheime, unmerkbare, nach und nach sich vollziehende Durchseuchung unseres Volkskörpers mit dem Gift der Unkeuschheit durch die darstellende Kunst, durch die Litteratur und durch die Tagespresse:

durch die darstellende Kunst, sowohl in der Malerei — von der Fleischmalerei eines Makart, Gräf und Genossen bis hinab zu den zotigen Bildern in und auf den Streichholz-Döschen, Pfeifenköpfen und Cigarrentaschen; von den Gemäldeausstellungen bis zu dem Ausputz namentlich der Cigarrenläden mit unanständigen Bildern, die durch ihre teilweisen Enthüllungen dessen, was die Scham sonst verdeckt, mehr und systematischer reizen als völlige Nuditäten — sowohl, sage ich, in

der Malerei, als auch in den Dramen, die durch ihre prickelnden, lüsternen und die Sünde verherrlichenden Aus- und Vorführungen eine regelrechte Schule der Unzucht geworden sind und werden;

durch die Litteratur mit ihren Schauerromanen nicht nur, sondern auch mit ihren Romanen und Novellen für die mittleren und höheren Stände, mit Phantasiegebilden, in denen zumeist Verführung und Ehebruch den Mittelpunkt bilden oder wenigstens nebenherlaufen, — Volksschriftsteller besserer Art gar nicht ausgeschlossen;

durch die Tagespresse: 1) mit ihren begeisterten und begeisternden Empfehlungen und Schilderungen der Kneipereien, des Theaters — auch wenn es Offenbachiaden und ähnliche Sudeleien bringt — der Tanzvergnügen, d. h. der Hauptbrutstätten der Unsittlichkeit u. der Bänkelsänger-Produktionen; 2) mit ihren humoristischen Beschreibungen der Vergehen, die zu Verhaftungen führten; 3) mit ihren umfangreichen Berichten über sensationelle Gerichtsverhandlungen; 4) mit ihren Witzeleien über sittliche Realitäten und ihren dummen „Plaudereien aus der Schule", die diese zu einem lächerlichen Institut herabwürdigen.

Nehmen wir dazu noch die als Gewerbeschein aufgefaßte polizeiliche Kontrolle der Prostituierten, und erwägen wir, daß kein Laster den Menschen so entnervt wie die Unkeuschheit, keins wie sie das Ebenbild Gottes im Menschen verwischt und ihn zu allen andern Schlechtigkeiten fähig macht: so braucht man sich doch wahrlich über das Wachstum der Socialdemokratie nicht zu wundern; sie wird durch die sittlichen Schäden unseres öffentlichen Lebens, namentlich der besitzenden Klassen, geradezu gezüchtet.

Aber es giebt noch ein Gebiet, auf dem die Socialdemokraten eine noch größere und zahlreichere Bundesgenossenschaft haben als auf den bereits erwähnten — das ist das religiöse.

Der innere Zusammenhang der Religion mit der Gestaltung des socialen Lebens wird merkwürdigerweise nur von den Socialdemokraten richtig erkannt. So sehr die Gegner derselben von ihren wirtschaftlichen Ansichten abgestoßen werden, so sehr sympathisieren sie mit ihren religiösen oder besser antireligiösen nicht nur, sondern spenden ihnen öffentlich und sonderlich ihre Zustimmung.

Die Socialdemokraten wissen ganz genau, daß mit der Religion, namentlich mit dem Christentum, ihre Sache steht und fällt. Ihr Agitator Motteler spricht es, wie schon oben erwähnt, deutlich aus (Volksstaat 1874, 58), daß er als Socialist die socialen, religiösen und politischen Fragen als untrennbar behandeln müsse. In seiner Nr. 25 desselben Jahrgangs führt dasselbe Blatt den Kardinalsatz aus: „Christentum und Socialismus stehen sich gegenüber wie Feuer und Wasser." Und das entsetzliche Socialisten-Gebet schließt mit dem Satze: „Den Himmel überlassen wir den Engeln und den Spatzen."*)

Die nichtsocialdemokratischen Gesinnungsgenossen der Socialdemo-

*) Siehe Schu[...] Sozial-Demokratie.

kraten auf religiösem Gebiete drücken sich zwar nicht immer so plump aus, sagen und denken aber in der Hauptsache dasselbe. Viel feiner ist es allerdings nicht, wenn ein gewisser Professor sagt: „Die Religion zeigt, bis zu welchen Verkehrtheiten in den Begriffen ihre leichtere Beweglichkeit in der Sprache führen kann, und die Menschen hätten klüger gehandelt, wenn sie die vielen Jahrhunderte hindurch, während derer diese schlimme Art des Wahnsinns — Religion genannt — die Köpfe verkehrte, zu ihren Brüdern, den Tieren, zurückgekehrt wären, um bei Verstande zu bleiben . . .“ „Der Staat lügt, wenn er Betgänge anordnet und Priester bestellt; die Gemeinde lügt, wenn sie Kirchen baut; der Richter lügt, wenn er Verurteilungen wegen Gotteslästerungen und Beleidigungen von Religionsgesellschaften ausspricht; der Priester lügt, wenn er Worte spricht, von denen er weiß, daß sie alberner Hokuspokus sind; der aufgeklärte Bürger lügt, wenn er für den Pfaffen Verehrung affektiert, zum Abendmahl geht und sein Kind taufen läßt.“ Feiner ist es jedenfalls auch nicht ausgedrückt, was jener Arzt zu einem kranken ehemaligen Socialdemokraten sagte, als er ihn in der Bibel lesend antraf: „Ob er denn auch noch so dumm wäre, zu glauben, daß Jesus Christus Gottes Sohn sei“; viel feiner ist es auch nicht, wie ein Bender, ein Häckel, ein Büchner, ein Schwalb u. a. gegen das positive Christentum vorgehen; aber diese offenen, entschiedenen, unzweideutigen Feinde des Christentums sind — so erfolgreiche Bundesgenossen der Socialdemokraten sie sind — noch nicht die schlimmsten. Schlimmer als diese alle sind die unzuverlässigen Freunde des Evangeliums; diejenigen, welche Religion und Christentum hochzuhalten meinen und diesem wie jener das Herz ausreißen; diejenigen, welche dem Heilande einen Edelstein nach dem andern aus seiner Krone zu lösen trachten; diejenigen, welche einzelne ihnen nicht zusagende Blätter aus der Bibel herausreißen; diejenigen, welche nach dem Muster einer jüngst aufgetauchten theologischen Schule die biblischen Ausdrücke gebrauchen, ihnen aber einen unbiblischen Sinn unterlegen, also regelrechte Falschmünzerei treiben; diejenigen, welche nichts gegen die Religion sagen, aber gegen ihre Vorschriften handeln; diejenigen, die morgens in der Kirche und abends da zu finden sind, wo dem Teufel in gröberer oder feinerer Weise gedient wird; diejenigen, welche wie Herodes den Johannes gern hören, ihm auch in vielen Stücken gehorchen, aber darum doch zum Mörder — wenn auch vielleicht bloß an ihrer eigenen Seele — werden, weil sie Wohlgefallen am Tanze der Tochter der Herodias haben; diejenigen, deren Herz, wie das des Salomo, nicht ganz mit Gott und nicht ganz mit den Götzen der Augenlust, der Fleischeslust und des hoffärtigen Lebens ist; diejenigen also, denen die heilige Schrift das entsetzliche Urteil spricht: „Ach, daß du kalt oder warm wärest! dieweil du aber lau bist und weder kalt noch warm, will ich dich ausspeien aus meinem Munde!“

Diese Leute sind — vielfach allerdings ihnen selbst unbewußt — die Bahnbrecher der Religionslosigkeit; sie w o l l e n die Überschwemmung

durch die Fluten des Unglaubens nicht; aber sie reißen die schützenden Dämme nieder, und wenn öffentliche Blätter die Christen, welche verlangen, daß man sein Christentum durch ein ernst christliches Leben bethätigen müsse, Mucker Pietisten oder sonst wie nennen, so klatschen sie Beifall.

Hier haben wir den springenden Punkt der Sozialdemokratie. Es ist ein sozialdemokratisches Blatt, welches es offen ausgesprochen: „Ein Christ wird kein Sozialdemokrat, und ein Sozialdemokrat kann kein Christ sein.“

Und wenn ich mich nun zu der Frage wende: Was die Schule thun kann, um die socialistischen und communistischen Irrlehren bekämpfen zu helfen, so ist die Antwort in jenem socialdemokratischen Wort kurz, knapp und bestimmt in einem Satze gegeben: Helft die Kinder zu ernst religiösen Menschen machen.

Da weiß ich ja nun wohl, daß es nicht an jemandes Rennen oder Laufen liegt, sondern an Gottes Erbarmen, der die Herzen der Menschen lenken muß und kann wie Wasserbäche; aber ich weiß auch, daß ein religiös gleichgültiger Lehrer kein religiöses Feuer in den Kinderherzen entzünden kann, daß, wer den Heiland nicht in seinem Herzen wohnen hat, auch den Heiland nicht lebensvoll den Kindern vor die Augen malen und nicht dem Befehle Christi entsprechen kann: „Lasset die Kindlein zu mir kommen, und wehret ihnen nicht.“

Denke ich mir nun diese allererste Vorbedingung für die religiöse Einwirkung seitens des Lehrers auf die Kinder erfüllt, so ist es neben dieser Hauptsache doch auch von nicht zu unterschätzender Bedeutung, die Kinder auf den Widerspruch aufmerksam zu machen, dem ihre in der Schule aufgenommenen religiösen Anschauungen im Leben später begegnen. Es ist wichtig, ihnen Beweise für das Dasein eines lebendigen Gottes (Art. 1 unseres apost. Glaubensbekenntnisses) mit auf den Lebensweg zu geben; wichtig, ihnen durch Vernunftschlüsse die Notwendigkeit der Erlösung nahe zu bringen zu suchen nach Anleitung des Apostels Paulus im Römerbrief: „Das Gesetz ist ein Zuchtmeister auf Christum“; wichtig, ihnen nachzuweisen, daß die viel angefeindeten und bestrittenen Wunder Christi — menschlich geredet — wahre Kleinigkeiten sind gegen die Schöpfung der Welt; wichtig, sie darauf hinzuweisen, daß es nicht nur niedere, sondern auch höhere Naturgesetze giebt, die wir hier auf Erden nie kennen lernen; wichtig, ihnen die Thorheit der Redensart „es giebt keine Wunder“ an dem eigenen Leibe nachzuweisen, an dem wir Wunder d. h. nach den niederen Naturgesetzen nie zu erklärende Thatsachen umhertragen — so die Überführung des Gesehenen, des Gehörten ins Bewußtsein, also die Verbindung des Stofflichen mit dem Geiste, (so auch in der Naturgeschichte bei der Behandlung des menschlichen Körpers); wichtig, die durch ungenaue Übersetzung mißverständlichen Stellen der h. Schrift durch die richtige Übersetzung verständlich und angriffsfrei zu machen, so statt Meister Herrscherstab 1. Mos. 49, 10. „Er ist gestorben wie ein Gottloser, und bei einem Reichen war er nach seinem Tode“ statt „er ist begraben wie die Gottlosen und gestorben wie ein Reicher“ in

Jes. 53, 9; wichtig, darauf hinzuweisen, daß die Ergebnisse der Naturwissenschaften die biblischen Aussprüche als richtig beweisen, z. B. das Wort: „Sonne und Mond werden ihren Schein verlieren und die Sterne werden vom Himmel fallen“, — bewiesen als richtig durch die Spektralanalyse, die über die Stoffe, die in der Sonne brennen, Aufschluß und den Gelehrten eine Unterlage giebt für den Nachweis, daß eine Zeit kommen werde, da die Sonne ein ausgebrannter Körper ist, daß sie dann eine andere Anziehungskraft habe, die Planeten aus ihrer Bahn weichen und auf die Sonne stürzen müßten; wichtig endlich, auf die die Erzählungen der Schrift bestätigenden assyrischen Ausgrabungen zu verweisen. — Um die Kinder gegen die Verführungskünste zur Unkeuschheit, die auf dem Tanzboden gewöhnlich ihre Hauptpflegestätte findet, zu wappnen, ist es wichtig, darauf hinzuweisen, daß die Berufung der Verführer auf das Tanzen Davids vor der Bundeslade ein Zeugnis von ihrer mangelhaften Bibel- und Völkerkenntnis ist, indem diese ihr Gewissen beschwichtigenden tanzlustigen Seelen nicht wissen, daß der Tanz der Israeliten nur in der Aufführung eines Reigens bestand, bei dem außerdem die Geschlechter getrennt marschierten.

Das sind natürlich nur Palliativmittel gegen den Unglauben; denn der Glaube ist kein Produkt des grübelnden Verstandes, sondern des Willens, wie Christus sagt: „So jemand will des Willen thun, der wird inne werden, ob diese Lehre von Gott sei, oder ob ich von mir selber rede“, — allein es sind ja auch lächerlich dumme und einfältige Scheingründe ohne Hand und Fuß, die gegen das Christentum von seinen Verächtern vorgebracht werden, zu dumm und zu unwürdig des Menschen, der eine Ewigkeit in seinem Busen trägt.

Ich will! Ich will nicht! Jerusalem, du hast nicht gewollt — das ist das Entweder — oder. Ich will meine Sünden und bösen Neigungen, mein ungöttliches Leben aufgeben, oder ich will nicht — da liegt der Rubicon, der überschritten werden muß, die einzige Grenze, die sich Gottes Allmacht gesteckt hat. Wir brauchen nicht selig zu werden; wir brauchen aber auch nicht verloren zu gehen; kraft seiner Gott-Ebenbildlichkeit hat der Mensch freie Wahl; sein Wille entscheidet.

Habe ich noch nötig, ein Wort über die Willensbildung in der Schule zu sagen? Ich glaube nicht. Ihr zur Hülfe kommt die Gewöhnung.

Ein christlicher, ein sittlich-religiöser Charakter ist die Summe sittlicher Eigenschaften. Die Schule ist die Domäne für alle, die überhaupt vorhanden sind, soll es wenigstens sein. Das schließt nicht aus, die sociale Tragweite einzelner sittlicher Eigenschaften genauer ins Auge zu fassen.

So die Neidlosigkeit. Der Reichtum Salomos giebt, von anderen Beispielen zu geschweigen, Veranlassung genug, nachzuweisen, wie man sich freuen muß, wenn in einer Stadt viele Reiche sind, die für Häuser, Möbel Kleider, Speisen viel Geld ausgeben, weil dadurch eine große Anzahl von Menschen ihre Nahrung hat, während sie selbst auch nichts

weiter können, als sich satt essen, kleiden schlafen und arbeiten, ja, daß es ihre Pflicht ist, das Geld nicht in den Kasten zu schließen, sondern durch Unternehmungen anderen Leuten Arbeit zu verschaffen, unter Hinweis auf die 180 000 Arbeiter Salomos für den Tempel und auf die ebenfalls nach vielen Tausenden zählenden Arbeiter, die für seinen in 13 Jahren fertig gestellten Palast nötig waren. Der Aussatz Naemans und die ekle Krankheit Herodes' des Großen zeigen dazu, daß auch der Ärmste nicht das Geld des Reichen mit seinen gesunden Gliedern eintauschen möchte.

Die Geschichte „Kannitverstan" und „Thörichtes Murren" fügen zu der Neidlosigkeit die Zufriedenheit mit dem, was man hat, und mit dem, was man arbeitet, da jede Arbeit ehrenwert ist. Solche Beispiele sind auch geeignet, die Begehrlichkeit niederhalten zu helfen und das Mißtrauen zu besiegen, welches die Kluft zwischen den Menschen reißt und vertieft. Bei den Unterredungen über den Glauben, zu der jede biblische Persönlichkeit Anlaß giebt, ist darauf hinzuweisen, wie einfältig diejenigen reden, welche, sich stolz in die Brust werfend, sagen, sie glauben nur, was sie sehen, weil das einmal der größte Unsinn ist, da man, was man sieht, nicht mehr zu glauben braucht, sondern weiß, und weil es zweitens einfach gelogen ist, indem sie tausenderlei Dinge, die sie gelesen und niemals gesehen haben, glauben und unser ganzer gesellschaftlicher und geschäftlicher Verkehr auf Glauben beruht.

Wennschon die religiös-sittliche Seite der socialistischen Irrtümer naturgemäß für die Volksschule die einzige ist, in welcher sie wirken kann, so findet sich doch hier und da auch Gelegenheit, die wirtschaftliche zu streifen.

Bei der Behandlung der Pfingstgeschichte ist die communistische Forderung der Gütergemeinschaft in der Betrachtung kaum zu umgehen, und die Erzählung von den 2 Pfennigen, die Kaiser Rudolf dem Bettler gab, ist ganz geeignet, den Gedanken der Gütergemeinschaft ad absurdum zu führen. Daß ferner die Güter, die der Vater sich sauer erworben, den Kindern nach seinem Tode zufallen müssen, ist gleichfalls auch dem schwächsten Kinde verständlich. Naboths Weinberg liefert zu solcher Betrachtung einen ungesuchten Ausgangspunkt.

Das erste Gebot führt auf den Geiz, — wir sollen auch das Geld nicht mehr lieben als Gott, — und die Geschichte von dem geizigen Kornbesitzer, der den Scheffel Roggen mit 4 Thalern bezahlt haben wollte, erläutert den Vers: „Es sind ja Gott geringe Sachen und ist dem Höchsten alles gleich, den Reichen klein und arm zu machen." Für die Besprechung der Verschwendung, der Einfachheit und der Ordnung giebt es in der Schule so viele Anlässe, daß es überflüssig ist, den geneigten Leser mit Beispielen darüber zn ermüden.

Daß das Lohn sich nach der Arbeitsleistung richten muß, begreift auch ein Kind. Bei der Betrachtung der Arbeit auf den Fabriken, z[illegible] der die Besprechung des Eisens, der Soda, der Baumwo[illegible] Veranlassung bietet. läßt sich davon reden. Hieran, oder [illegible]

denfall — „im Schweiß deines Angesichtes sollst du dein Brod essen“ — oder an die Geschichte vom Paradiese, „daß Adam den Garten zu bauen und zu bewahren hatte“ oder an das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberge oder an das von den anvertrauten Pfunden läßt sich ungesucht auch ein Wort über die Arbeit selbst anknüpfen; es kann nachgewiesen werden, daß die Arbeit an sich — als Erfüllung eines göttlichen Gebotes — ein Gottesdienst ist; daß nicht alle alles thun können; daß — ich erinnere an das Lesestück über Menenius Agrippa — jeder an seinem Platze notwendig ist, daß die begüterten Menschen von den armen bezw. von ihrer Arbeit abhängig sind; daß auch die Kopfarbeit eine Arbeit ist, — eine Arbeit so schwer, daß mancher Schüler lieber Steine klopfen als lernen möchte, daß die höheren Berufsarten eine lange unbezahlte Arbeit erfordern, bevor sie ein Einkommen gewähren, während die Handarbeiter sofort ihren Unterhalt verdienen, daß es darum auch bei diesen durchaus billig ist, wenn ausgelernte Handarbeiter, die drei Jahre nicht einmal ihren Unterhalt verdient haben, ein höheres Lohn erhalten, als die Tagelöhner, die nichts gelernt zu haben brauchen; daß die Sorgen und Mühen der Arbeitgeber um Bestellungen für die Fabriken so groß sind, daß sie schwerlich ein Arbeiter übernehmen würde, der an jedem Abend weiß, wieviel er verdient hat; daß es unrecht ist, um nicht befriedigter Wünsche willen die Arbeit niederzulegen, ehe man eine besser bezahlte gefunden hat, weil es den Arbeitern auch nicht gefallen würde, wenn die Arbeitgeber plötzlich die Fabriken schließen und tausend und abertausend Arbeiter brotlos machen würden.

In manchen Fabrikstädten haben die Fabriken so viel wohlthätige Einrichtungen, daß man nicht verabsäumen darf, auf die Fürsorge der Arbeitgeber für ihre Arbeiter hinzuweisen, hinzuweisen auch darauf, daß es Zeiten giebt, wo nur soviel verdient wird, daß eben die Löhne und sonstige Ausgaben des Betriebs gedeckt und die Arbeiter nur behalten werden, um sie nicht brotlos zu machen, auch dann, wenn mit Verlusten gearbeitet und Geld für den Betriebsfond geliehen wird in der Hoffnung auf bessere Zeiten. Daß, wenn diese besseren Zeiten kommen, zunächst an die Abtragung der Schulden und nicht gleich an die Erhöhung der Löhne gedacht werden kann, das sieht auch ein Kind ein. Dieser Gedankengang führt dann auf die sociale Gesetzgebung mit ihren Versicherungen gegen Krankheit, Unfall und Alter, Einrichtungen, die das Kind — besonders wenn wir einige Jahre weiter sind — täglich vor Augen hat, und die hauptsächlich auch in dem Geschichtsunterricht zu berücksichtigen sind, den genauer in den Kreis meiner Betrachtung zu ziehen, außerhalb meiner Aufgabe liegt.

Die letzte socialdemokratische Forderung in bezug auf unser wirtschaftliches Leben, die in der Schule noch eine Beleuchtung erfahren kann, liegt zugleich auf ethischem Gebiete; es ist die Auflösung der Familie durch Beseitigung der juristischen Form derselben. Von der Ehe zu sprechen, findet sich bei der Schöpfungsgeschichte, beim 4. und 6. Gebot — nach lutherischer Zählung, — bei der Weihnachtsgeschichte u. s. w.

Gelegenheit genug, und es würde dabei darauf ankommen, die Ehe in das Licht der göttlichen Stiftung zu stellen. Die Vielweiberei der Männer des alten Testaments bildet dabei keine sonderliche Schwierigkeit, da sich bei derselben nachweisen läßt, daß sie heidnischen Ursprungs und mit dem Unsegen — ich möchte fast sagen mit dem Fluch Gottes — belastet ist; denn Zank und Streit und Unfrieden befinden sich in ihrem Gefolge; die Schwierigkeit ist um so geringer, als das neue Testament für uns maßgebend ist und durch den neuen Bund eine neue sittliche Weltordnung begründet ist, die der Herr Christus Matth. 5 in einen ausgesprochenen Gegensatz zu der alttestamentlichen Sittenlehre und Gottesverehrung stellt. Die sociale Bedeutung der Ehe liegt den Kindern zwar ferner; allein, daß der Heiland in eine Familie hineingeboren, daß er 30 Jahre seines Lebens in einer Familie zugebracht, daß er in einer eben begründeten Familie sein erstes Wunder gethan, daß er am Kreuze noch Ersatz für seine zerrissenen Familienbande schafft, — daß er in seinen Gleichnissen so vielfach auf die Familie zurückgreift und er — und nach ihm die Apostel — das eheliche Verhältnis als ein Spiegelbild für das Verhältnis der Gläubigen zu Gott in diesem und jenem Leben benutzt, ja, daß er diejenigen, welche sich ihm zum Eigentum für Zeit und Ewigkeit ergeben, Gottes K i n d e r nennt; — das giebt wohl auch den Kindern schon eine Ahnung von der großen Bedeutung eines geheiligten Familienlebens für das irdische Glück. Diese Ahnung dürfte stärker werden durch den Hinweis auf die seligen Stunden, die der Mensch im Familienkreise verlebt, auf das Heimweh derer, die fern von Vater und Mutter ihr Brot verdienen müssen und nun kein Heim am fremden Orte haben, durch den Hinweis auf die Weihnachtsfeier, zu der ein jeder, der es möglich machen kann, nach hause eilt, durch den Hinweis auf die Wohligkeit und Behaglichkeit am eigenen Herd, auf das namenlose Weh für Mutter und Kinder, wenn der Vater vom Familienleben nichts mehr wissen will, nur in seine Wohnung zum Essen und zum Schlafen kommt und seine übrige freie Zeit im Wirtshause zubringt. Den finanziellen Ruin aushäusiger Familienväter kennen viele Kinder aus eigener Erfahrung an sich oder an ihren Nachbarn, so daß die wirtschaftliche Bedeutung des Familienlebens nach dieser Seite hin dem Begriffsvermögen der Kinder nicht allzufern liegt. Dazu kommt der Hinweis darauf, daß der Verfall der Völker mit der Lockerung der Familienbande seinen Anfang nimmt und in alter und neuer Zeit genommen hat. Den Schluß von den einzelnen Familien auf die Gemeinde und den Staat machen vielleicht die geweckteren Kinder mit, und wenn man die Familien mit den Steinen vergleicht, aus denen ein Haus, der Staat, gebaut ist, so wird man bei richtiger Katechesation wohl auch die richtigen Antworten bekommen: allein ich wage nicht zu behaupten, daß ein nachhaltiger Eindruck von dieser Kunstproduktion hinterbleibt, wenn ich bedenke, daß in Kreisen, die die Stützen des Staates zu sein meinen, das Bewußtsein von der Bedeutung der Familie, des Fundamentes des Staates so wenig vorhanden ist, daß

jene Kreise die Lockerung der Familienbande und das Hetären-Wesen im großen betreiben.

Die politischen Forderungen der Socialdemokraten können nach meiner Meinung in der Schule am wenigsten eine Berücksichtigung erfahren. Es ist eine Behandlung dieser Forderungen aber auch gar nicht nötig; denn sie gipfeln in der Beseitigung der Obrigkeit und des Vaterlandsbegriffes. „Um die Revolution", schreibt der „Volksstaat" (1871, 86), „kommt Ihr nicht herum. Ihr habt nur die Wahl zwischen der leichteren Revolution mittelst geeigneter Kammerbeschlüsse und der Revolution auf dem gefährlicheren Wege der Gewalt. Gefällt Euch der letztere besser — gut. Ihr habt zu entscheiden." Den Patriotismus nennen die Socialdemokraten „Reichsschweifwedelei", den Fürstenmord preisen ihre Blätter als Heldenthat und die Hödel, Nobiling, Reinsdorff und Genossen feiern sie als Märtyrer einer guten Sache.

Was dem gegenüber die Schule zu thun hat, bedarf keiner langen Auseinandersetzung. Das alte Testament ist die Geschichte eines Volkes und Reiches, an dessen Spitze von Gott eingesetzte Herrscher gestanden haben, Herrscher von Gottes Gnaden. Es ist darauf hinzuweisen, daß „der Herrscher von Gottes Gnaden" keine „bankerotte Firma" ist, wie Schulze-Delitzsch sie genannt hat; ferner, daß wir den Monarchen um Gottes willen Gehorsam zu leisten haben, auch wenn sie zu den wunderlichen gehören. Selbst dem römischen Kaiser, dem Fremdherrscher, gebot Christus zu geben, was des Kaisers ist, und die Briefe der Apostel lehren unterthan zu sein aller menschlichen Ordnung. „Fürchtet Gott, ehret den König, habt die Brüder lieb!" — das ist die Politik der Bibel und der Schule. Ihr zur Seite steht die Geschichte mit unserm erlauchten, für das Volkswohl wie kein anderes Fürstengeschlecht besorgten Herrscherhause, mit unsern patriotischen Gedenktagen, mit den geschichtlichen Vergleichen in bezug auf Herrscher, Rechtsschutz und Volkswohl, ausklingend in unsern vaterländischen Volksliedern, deren Facit — ausgesprochen oder nicht ausgesprochen — immer nur das eine ist: „Ans Vaterland, ans teure, schließ dich an! Das halte fest mit deinem ganzen Herzen!" Die wichtigsten Punkte aus der Gesellschaftskunde, die hier und da, namentlich im Geschichtsunterricht, herangezogen werden können, sind zu erwähnen, können aber natürlich keine Vaterlandsliebe erwecken; die entzündet sich an dem warmen, begeisternden Vaterlandsgefühl des Lehrers bei seinen vaterländischen Vorträgen

Ich bin zu ende mit meinen Andeutungen über das, was die Schule zur Bekämpfung der socialistischen und communistischen Ideeen der Socialdemokraten thun kann. Aber, wenn wir die Frage so formulieren: Was kann der Lehrer in diesem Kampfe thun? dann muß ich noch einiges hinzufügen.

Zunächst die Thatsache, daß es Leute giebt, welche der Meinung sind, daß der Volksschullehrer überhaupt nichts thun könne, was wie eine geistige Arbeit aussieht, daß seine ganze Thätigkeit rein mechanisch sei und von einem bildenden Einfluß seinerseits auf das Volk gar keine

Rede sein könne, daß die Bauern ihm geistig überlegen sind und deshalb auf ihn mit souveräner Verachtung herabsehen dürften. Diese Meinung finden wir nicht nur beim „Gevatter Schneider und Handschuhmacher“, bei Tagelöhnern und Fabrikarbeitern, bei dummstolzen Bauern*) und bornierten Geldmenschen, die den Wert der Person lediglich nach dem abschätzen, was er an irdischem Besitz sein eigen nennt; sondern wir finden diese Meinung auch bei solchen, die auf der Höhe der Bildung zu stehen glauben, die also einen anderen Maßstab für die Abschätzung eines Menschen haben sollten. Diese Verachtung unseres Berufes und als Folge davon unserer Person ist in dieser oder jener Form wohl einem jeden in seinem Leben schon entgegen getreten, und man hat sich darüber hinweghelfen müssen mit dem Trost, daß jene Verächter unseres Amtes eine zu niedrige Gesinnung haben, um sich auf die ideale Höhe emporschwingen zu können, auf der ein Menschenbildner stehen muß, wenn er trotz äußeren Mangels die Freudigkeit behalten will, ohne die eine Arbeit an unsterblichen Menschenseelen eine Unmöglichkeit ist. Allein diese Verachtung unserer Thätigkeit ist doch meist nur in verblümter Weise zu tage getreten, und wenn wirklich einmal ein roher Mensch seiner Gesinnung gegen uns einen cynischen Ausdruck verliehen, so beruhigte uns der Gedanke: er versteht es nicht besser, und er weiß nicht, was er thut. Solche tröstliche Beruhigung fehlt uns aber, wenn Männer der Wissenschaft mit Leuten aus den niedrigsten Schichten des Volkes in dasselbe Horn stoßen, wenn sie das thun nicht in lustiger Laune beim kreisenden Becher, sondern von der hohen Warte des akademischen Lehrstuhls aus. Das fertig zu bringen, hat der Professor von Treitschke in einer öffentlichen Vorlesung an der Berliner Universität am 29. Januar d. J. den traurigen Mut gehabt. Die Schmährede, die er dort gegen den gesamten Volksschullehrerstand verübt hat, verdient etwas tiefer gehängt zu werden. Er entblödete sich nicht, folgende Ausfälle sich zu leisten: „Die Arbeit eines Elementarlehrers ist größten-

*) Anmerkung. Aber auch solche haben oft noch Achtung vor der geistigen Überlegenheit des Lehrers. An der Friedrichs-Schule in Marienwerder arbeitete ich mit einem Lehrer F. zusammen, dem ich noch heute dankbar bin für die Winke, die er mir in unterrichtlicher Beziehung gelegentlich gegeben. Derselbe war früher auf einem Dorfe, in welchem ihm auch die Großbauern, die „Besitzer“, wie sie in Westpreußen genannt werden, ihre Achtung nicht versagen konnten, und seine geistige Überlegenheit anerkennen mußten. Sie mochten ihn daher bei ihren „Gesellschaften“ nicht entbehren, waren aber bei der Erörterung der Frage, ob er eingeladen werden solle, sehr in Verlegenheit, da die Zugehörigkeit zu ihren gesellschaftlichen Vereinigungen von der Größe des Besitzes abhängig war und minder begüterte Leute keinen Zutritt zu ihren Familienzusammenkünften hatten. Vermögen hatte der Lehrer aber nicht, und man konnte doch seinetwegen das von den Vätern ererbte Prinzip nicht durchbrechen! das that ihnen in der That leid. Endlich fand ein — Herr Professor von Treitschke würde sagen „geistig voranstehender“ — Besitzer einen Ausweg. Er berechnete das Gesamteinkommen des Lehrers und sagte, dieses Einkommen repräsentiere die Zinsen von einem so und so großen Kapital, von dem der Lehrer zehre. Dieses Kapital berechtige ihn, zu ihrem Kreise zugelassen zu werden. Seit diesem klugen Einfall jenes „Besitzers“ war der besitzlose Lehrer für alle „Gesellschaften“ in jenem Dorfe hoffähig“.

teils eine mechanische, die für einen höher Gebildeten nichts Verlockendes hat. Dummen Bauernjungen das Einmaleins einzubläuen, kann einen gebildeten Mann nicht reizen, und solcher wird sich zu solcher Stelle nicht finden. Dazu kommt, daß der Bauer auf den Schulmeister herabsehen könne, nicht bloß, weil er ein gewisses Vermögen besitze, dagegen der Lehrer ein armer Teufel ist, sondern weil der Bauer jenem auch geistig voranstehe. Die Bewirtschaftung eines Gutes erfordert weit mehr Kenntnisse, als der Lehrer besitzt, und einen klaren Menschenverstand." Sehen wir ab von der geschmackvollen Ausdrucksweise, sowie von der erstaunlichen Unkenntnis dieses „Gelehrten" über das Wesen des Unterrichts und die Entwickelungsgesetze des menschlichen Geistes; sehen wir auch ab von der Unverfrorenheit, mit der dieser „Gelehrte" über Dinge urteilt, die er nicht versteht, sowie vor der Gehässigkeit gegen unsern Stand, den er so wenig zu kennen scheint, wie dessen Arbeit, so müssen wir sagen, daß die Lehrer als solche zur Bekämpfung der sozialistischen und communistischen Irrtümer nichts thun können in den Augen solcher Leute, welche ein Verdikt über uns fällen wie der „Herr Professor" von Treitschke. Zu ganz besonderem Danke werden sich ihm die Sozialdemokraten verpflichtet fühlen, daß sie in der Verachtung und Bekämpfung des sittlichen Einflusses der Volksschule sich jetzt auf eine „wissenschaftliche Autorität" mehr berufen können. Und wenn die Lehrer nach solchen Vorkommnissen sich nicht bemüßigt fühlen, darüber nachzudenken, in welcher Weise sie außerhalb der Schule die socialistischen und communistischen Irrtümer bekämpfen helfen können, so möchten wir den sehen, der darum auf sie einen Stein werfen dürfte.

Glücklicherweise ist aber der preußische Volksschullehrer nicht in Treitschke'schen Anschauungen groß gezogen worden; dieselben hätten ihn zweifelsohne in das socialdemokratische Lager hineingetrieben. Der preußische Volksschullehrer hat die ideale Seite seines Berufes noch nicht unter die Füße getreten, und gerade seine ideale Richtung, seine Freude an der Lösung der so überaus schwierigen psychologischen Probleme, hat ihn so manchmal seinen Mangel im eigenen Haushalt vergessen lassen. Und aus dieser idealen Richtung sollen uns auch die Schmähreden des „Herrn Professor" v. Treitschke nicht herausdrängen; denn wir stehen und fallen einem höheren Herrn, der gesagt hat „Du sollst kein falsch Zeugnis reden wider deinen Nächsten;" wir sind uns bewußt, daß wir Volksschullehrer sind, und wir geben unsern Einfluß auf das Volk nicht freiwillig auf. Vernichtet man denselben von anderer Seite, oder macht man ihn überhaupt unmöglich, so tragen wir keine Verantwortung.

Es giebt nun einige Wege, auf denen der Lehrer außerhalb seiner Schule den socialistischen und communistischen Irrtümern entgegen arbeiten kann. Diese spuken nicht in den Köpfen unserer Schüler, sondern in denen ihrer Väter umher. Entsagen diese den socialistischen Hirngespinsten nicht, so wird die Arbeit der Schule — einzelne Fälle als Ausnahmen zugestanden — wohl im ganzen eine vergebliche nach dieser Richtung hin sein. Es gilt also, die Väter zu den Kindern zu bekehren.

Es wäre keine unfruchtbare Arbeit, wenn die mehr als 60 000 Lehrer des preuß. Staates die Väter ihrer Schulgemeinden um sich sammelten und ihnen socialpolitische Vorträge hielten. Das von den Lehrern zu erwarten, wird aber, wie ich fürchte, so lange niemand den Mut haben, bis man die Gewißheit hat, daß die Lehrer nicht mehr genötigt sind, ihre freie Zeit zum Erwerb derjenigen Mittel zu benutzen, die zur sorgenfreien Existenz nötig sind.

Es giebt aber eine andere, mühelosere Weise, die Väter unserer Kinder über die socialistischen und communistischen Irrtümer aufzuklären: das ist der Weg durch die Presse. Durch die Presse ist unser Volk vergiftet; durch die Presse hauptsächlich kann auch nur das Gegengift in unsern Volkskörper hineingebracht werden. Die Schülerbibliothek ist ein solches Gegengift nicht, da sie nur für die Unterhaltung, für die Belehrung über allgemein wissenswerte Dinge und für die Erzeugung sittlicher Ideale da ist, nicht für socialreformatorische Bestrebungen und Ziele. Für die Beleuchtung dieser sind besondere Blätter erforderlich, die unter den Eltern unserer Kinder zu verbreiten, für den Lehrer eine ersprießliche und erfolgreiche Thätigkeit ist.*)

Eine nicht minder wichtige Frage ist es für uns, was zu thun ist, um die von uns in der Schule ausgestreute Saat nach der Schulzeit zu pflegen und sie vor der Vernichtung zu bewahren, der sie in unserm öffentlichen und privaten Leben ausgesetzt ist. Dasselbe hat sich leider, begünstigt durch unsere gewerblichen und industriellen Verhältnisse, so entwickelt, daß sich um die weitere Erziehung der confirmierten Jugend niemand kümmert, — der Meister nicht; denn seine Lehrlinge und Gesellen sind mit wenigen Ausnahmen bei ihm nicht mehr in Kost und Wohnung; — die Fabrikherren nicht; denn sie können, selbst wenn sie wollten, die Unzahl ihrer jugendlichen Arbeiter nicht übersehen; — die Eltern nicht, — einmal, weil ihrer Tausende selbst auf einem zu tiefen sittlichen Niveau stehen, dann, weil viele der Meinung sind, daß sie den selbst Geld verdienenden Kindern nur in beschränktem Maße Vorschriften machen dürfen, und nur einzelne wenige Familienväter Priester ihres Hauses sind; — die Geistlichen**) nicht, weil sie entweder — besonders des Sonntags — mit Arbeiten überhäuft, oder weil sie der Meinung sind, die Kirche stehe einem jeden offen und wer sich ihrem Einfluß entziehe, sei überhaupt nicht mehr erziehlich zu erreichen, oder aber weil die Arbeit an dem Menschen in der Sturm- und Drangperiode seines Lebens ihnen zu schwierig, zu mühevoll oder zu unbequem ist; — die Presbyterien nicht, weil die Bedeutung dieser kirchlichen Körperschaften in bezug auf die Erziehung und Zucht der Gemeinde aus dem Bewußtsein der Gegenwart geschwunden ist; — die Innungen nicht, weil dieselben in ihrer neuen Gestalt selbst noch nicht die innere und äußere Festigkeit gewonnen

*) Ich nenne den „Berliner Arbeiterfreund“, herausgegeben von Hülle, Berlin, SW. Alte Jakobstraße 129.

**) Rühmliche Ausnahme zugestanden.

haben, die erforderlich ist, eine erziehliche Wirkung auf das nachwachsende Geschlecht auszuüben. So steht die confirmierte Jugend vogelfrei da, wenn nicht das Elternhaus seine erziehliche Aufgabe zu lösen imstande ist. Auf dieser tabula rasa ist nun dem Lehrer eine schöne Gelegenheit geboten, ein Bildner des Volkes zu werden, wenn er die Jünglinge in regelmäßigen Versammlungen um sich schart und den Geschmack an sittlich-christlicher Geselligkeit und an edler Unterhaltung in ihnen pflegt durch Gesang, erbauliche und belehrende Vorträge, Musik und was sonst eines Jünglings Herz zu erfreuen imstande ist. Für Belehrungen auf socialem Gebiete würden zwar erst die älteren Jünglinge ein Verständnis gewinnen; aber, wenn es durch solche Jünglingsvereine gelingt, der Jugend — um mit Kaiser Wilhelm I zu reden — die Religion zu erhalten, so sind sie gegen die socialdemokratischen Verführungskünste gefeit.

Daß diese Verführungskünste den fruchtbarsten Boden bei denen finden, die dem Laster der Unkeuschheit verfallen sind, habe ich oben schon erwähnt, und wenn nun in bezug auf dasselbe und auf die Verführung zu demselben die Socialdemokraten so viele nicht socialdemokratische Mithelfer haben, namentlich auch durch die Verbreitung schamloser Bilder auf Gebrauchsgegenständen und ihre Ausstellung in Schaufenstern; wenn durch diese teilweisen Bloßstellungen des weiblichen Körpers die erste böse Lust schon geweckt wird auf der Straße und bei Gelegenheiten, vor denen die Eltern ihre Kinder gar nicht schützen können; wenn so die Zucht und Sitte, Keuschheit und Wohlanständigkeit, die wir in der Schule pflegen, von Geschäftsleuten durch Spekulation auf die niedrigsten Leidenschaften niedergerissen, das viele Geld für die öffentlichen Volksschulen also beinahe vergeblich ausgegeben wird: so hat die Lehrerschaft einer Stadt die heilige Pflicht, öffentlich gegen solches gewaltsame Niederreißen unserer Schularbeit zu protestieren und die städtische Schulbehörde zu ersuchen, in Wahrnehmung berechtigter Interessen gegen solche Geschäftsleute vorzugehen und einen moralischen Druck auf sie auszuüben, da leider im Rahmen unseres weitmaschigen Gesetzes über diese Materie nichts geschehen kann. Der einzelne als solcher kann hier nichts wollen. Ich habe es versucht in einem Cigarrenladen, wo zudem noch eine Verwandte des Inhabers Verkäuferin ist, habe hingewiesen auf den großen sittlichen Schaden, den diese halbnackten Frauenzimmer im Schaufenster anrichten und gebeten, sie zu entfernen. Man war allerdings so anständig, mich nicht zur Thür hinauszuwerfen, weil ich bisher meinen Tabak dort gekauft hatte; allein die Antwort war, wie ich später gesehen, die, daß man die obscöne Bildergalerie noch um einige Bilder vermehrt hatte. Sollte ein öffentlicher Wehruf oder ein Protest, eine Vorstellung oder eine Bittschrift an die vorgesetzte städtische Behörde seitens der Lehrerschaft, deren amtliche Wirksamkeit durch solchen Unfug lahm gelegt wird, erfolglos verhallen?! — Wenn ja, — nun, dann nach uns die Sündflut, — wir aber waschen unsere Hände in Unschuld.

Und wenn ich mir nun noch einmal vergegenwärtige, was die

Schule zur Bekämpfung der socialistischen und communistischen Irrtümer thun kann, so komme ich zu folgende Resultaten:

Diese Mithülfe erstreckt sich:

I. auf die politischen Forderungen der Socialdemokraten.

1. Es ist im Anschluß an die Geschichte von Saul*) unter Bezugnahme auf Römer 13 nachzuweisen, daß das Königtum und die Obrigkeit auf göttlicher Stiftung beruhen, der auch der Heiland sich den Römern gegenüber unterordnet.
2. Es ist im Anschluß an die 3. Bitte, an die Heidenwelt und an die Mission darauf hinzuweisen, daß das Vorhandensein einer Obrigkeit einem allgemein menschlichen Bedürfnis entspricht.
3. Bei der Behandlung des Gedichtes „der Graf von Habsburg" und der Erwähnung des Faustrechts und des Raubrittertums ist hervorzuheben, daß Rechtsschutz nnd Schutz der Schwachen nur unter einer starken Regierung zu finden ist.

II. auf die wirtschaftlichen Forderungen, in bezug auf welche die Schule Nachdruck auf folgende Wahrheiten legen kann:

1. Die Gütergemeinschaft, die in der ersten christlichen Gemeinde nach der Ausgießung des heiligen Geistes in der Welt zum ersten- und zum letztenmal versucht worden ist, hat sich nicht als ausführbar erwiesen.
2. Der Arbeitslohn muß sich nach der Ausbildung richten, die zur Ausübung einer Arbeit erforderlich ist; bei der Betrachtung des Eisens, seiner Gewinnung und Verarbeitung, sind die Abstufungen der Arbeitsgeschicklichkeit den Kindern leicht vor Augen zu führen.
3. Aus der Geschichte vom Paradiese, vom Sündenfall und der Zimmermanns- (eigentlich Maurer-**)Arbeit des Heilandes ergiebt sich, daß die Arbeit eine sittliche That, ein Gottesdienst, also segensreich für Leib und Seele (Vergl. das Lesestück „Der geheilte Kranke.") und ehrenwert ist. (Vergl. „Das Riesenspielzeug.")
4. Die verschiedenen Stände sind in bezug auf ihre Arbeit und auf ihr Wohlbefinden von einander abhängig, (Lesestück „Die Glieder des Leibes.")
5. Eigentum ist kein Diebstahl. (Das 7. Gebot.)
6. Einfachheit, Genügsamkeit, Ordnung und Sparsamkeit bewahren vor Not und Elend. (Paulus. Friedrich Wilhelm I. und Wilhelm I.)
7. Angebot und Nachfrage regeln die Preise. (Joseph in Ägypten und die Teurung unter Ahab und zu Elisas Zeiten. 2. Kön. 6—7.)
8. Das Eigentum der Eltern gehört nach deren Tode den Kindern. (Naboths Weinberg.)
9. Die Ehe ist eine göttliche Stiftung. (Paradies, Joseph, David, 6. Gebot.) Der Verfall der Völker beginnt mit der Lockerung der Familienbande. (Assyrer, Griechen, Römer, Franzosen.)

---

*) Anmerkung. Die Beispiele, auf die ich in meinen Ausführungen bezug genommen habe, sind selbstverständlich nur einige unter vielen.

**) Vergleiche Schneller „Kennst du das Land?"

10. Der Fürst ist ein Landesvater. (Die Hohenzollern.)

III. auf die Betonung der sittlichen Forderungen des Christentums, die nur der lebendige Glaube in uns verwirklichen kann. Es ist hinzuweisen auf die Bedeutung der sittlichen Charaktereigenschaften für das irdische Glück. In den Vordergrund wären in dieser Beziehung zu rücken:

1. Die Folgen des Neides (Salomo. Lesestück: „Thörichtes Murren.")
2. Die mangelnde Berechtigung zur Unzufriedenheit. (Naeman und Herodes der Große mit ihren ekelhaften Krankheiten.)
3. Die Gefahren der Begehrlichkeit (Jakob, Absalom. 10. Gebot. Französische Revolution.)
4. Die Gefahren des Mißtrauens im Anschluß an das 2. Hauptstück und Abraham; der ganze gesellige und geschäftliche Verkehr beruht auf Glauben und Vertrauen.
5. Die Gefahren des Geizes (Judas, Ananias. 1. Gebot.)

IV. auf die Ausgestaltung der Religionsstunde zu einer Erbauungsstunde:

1. Die Willensbildung. „Lasset uns Ihn lieben, denn Er hat uns zuerst geliebt." „Ihr habt nicht einen knechtlichen Geist empfangen" 2c.
2. Die Gewöhnung an die christlichen Tugenden ist durch die gesamte Erziehung in der Schule zu erstreben.
3. Die religiösen Unterweisungen haben die Kinder auch durch Vernunftschlüsse zu der Einsicht zu bringen, daß Übersinnliches nichts Widersinniges ist. (Die Schöpfung, die Wunder, der menschliche Körper.)
4. Die Kinder sind mit den Scheingründen des Unglaubens gegen das Christentum bekannt zu machen und mit Gegengründen zu wappnen.

Das wären die wesentlichsten Punkte, die wir zur Bekämpfung der sozialistischen und communistischen Irrtümer beim Unterricht hervorheben können. Aber dieselben Wahrheiten, die wir berühren schon ge- .t, noch ehe die Welt etwas von Sozialdemokratie gehört hat.

Und wenn trotzdem die Sozialdemokratie das Schreckgespenst . Neuzeit geworden, so ist das der unwiderleglichste Beweis dafür, ; die Schule gegen sie nichts thun kann, wenn das Leben in amilie und Gemeinde den Samen wieder ausreißt, den die Schule mühsam ausgestreut hat.

Die wenigen Sätze aus der Sozialpolitik, die wir vielleicht flüchtig streifen können, machen keinen nachhaltigen Eindruck; sie haben für die Erziehung nur wenig Bedeutung, da sie nur die giftigen Früchte einer giftigen Pflanze sind. Und so stehen wir denn der uns vorliegenden Frage nur mit der alten und bekannten Forderung und Antwort gegenüber: Bilden wir sittliche Persönlichkeiten. Dieselben erwachsen allein auf religiösem — und wir evang. Lehrer sagen — auf positiv christlichem Boden, auf dem Boden des Glaubens an Jesum Christum, den gekreuzigten und auferstandenen Sieges- und Lebensfürsten.

„Was kann die Schule thun, um den sozialistischen und communistischen Ideeen der Umsturzparteien entgegen zu arbeiten?“ — so lautet die Frage.

Meine Antwort ist diese:

1) So gut wie nichts. Denn wenn auch im Anschluß an die heilige und Profan-Geschichte, ans cursorische Lesen und an die Musterstücke einige sozialistische und communistische Irrtümer gestreift und ins rechte Licht gestellt werden können, so machen solche gelegentlichen Belehrungen keinen so nachhaltigen Eindruck, daß sie den gegenteiligen Einflüssen der Familie, des öffentlichen Lebens und der Presse standhalten könnten. — Wenn irgend wo die Schule ohne das Elternhaus nichts anfangen kann, so auf diesem der Schule im allgemeinen fernliegenden Gebiete.

2) Die Erfolge der Schule sind auf demselben um so zweifelhafter, als der Grund und Boden, auf dem die sozialistischen und communistischen Irrtümer erwachsen sind, die Irreligiösität ist und für die Verbreitung derselben die Sozialdemokraten unter ihren Gegnern die eifrigsten Mitarbeiter haben.

3) Die sozialistischen nnd communistischen Irrtümer sind die natürliche Folge der Verachtung der Religion, und die Logik, die sich in dem sozialistischen Wahlspruch:

„Den Himmel habt ihr*) uns genommen,
so reclamieren wir die Erde!“

kundgiebt, ist vom religionslosen Standpunkt aus unanfechtbar. Darum schaffe man die Ursache, — die Feindschaft und Gleichgültigkeit gegen das positive Christentum — aus der gebildeten und ungebildeten Welt, so werden die Wirkungen — das sind die sozialistischen und communistischen Irrtümer — ganz von selbst fallen. Dann ist auch die Arbeit der Schule auf diesem Gebiete keine zum größten Teil vergebliche mehr, weil dann die Gesellschaft nicht nieder reißt, was die Schule aufbaut.

*) Es sind die Vornehmen und Gebildeten gemeint.

III. Band.] März 1891. [Heft 12.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3,60 M.

Das Schulwesen Englands.

Von

Karl Grundscheid,
Mittelschullehrer in Duisburg.

Bielefeld.
Verlag von A. Helmich's Buchhandlung.
(Hugo Anders.)
1891.

Einzelpreis 75 Pfg.

Das Schulwesen Englands.

Von Karl Grundscheid,
Mittelschullehrer in Duisburg.

I. Das Schulwesen im allgemeinen.

Bevor wir*) imstande sein werden, unsre deutsche Erziehung durch die Schule zum englischen Schulwesen in ein richtiges Verhältnis zu setzen, müssen wir uns vorher der Notwendigkeit fügen, uns einen allgemeinen Einblick in das Erziehungswesen Englands zu verschaffen und die Stellung der Schule in ihrem engen Zusammenhange mit der Lebensanschauung des englischen Volkes, mit dem ganzen Volksleben ins Auge zu fassen. Allerdings würde sich dabei unserm Auge wenig Erfreuendes darbieten, wenn nicht die Körperpflege als ein bedeutungsvoller Faktor in der Wagschale stünde. Während man in Deutschland überall einem streng geordneten Schulsysteme begegnet, welches sich einer fest gehandhabten Verwaltung erfreut, während die Lehrziele der einzelnen Schularten sowohl als auch der verschiedenen Klassen ein und derselben Schule scharf gesondert und festgestellt sind, schaut man sich in England nach diesen ordnenden und methodischen Vorzügen vergebens um. Es gleicht einem Garten, in welchem sich wohl ein vortrefflicher Boden, wohl lebensfähige Bäume und schöne Sträucher befinden, worin aber des Gärtners Hand fehlt, welcher ihn in Rabatten und Beete einteilt, den Boden seinen Nährwert behalten läßt und eifrig darnach strebt, alles üppig aufschießende Unkraut, welches den edlen Gewächsen Saft und Kraft wegnehmen würde, zu entfernen.

Die individuelle Freiheit und Selbständigkeit ist für jeden Engländer ein Allerheiligstes, welches er als etwas Unantastbares unter allen Umständen beachtet und gewahrt wissen will, und welche, indem sie sich bis tief in die Schulerziehung hineinzieht, einen sichern und guten Erfolg untergräbt. Er wacht mit größter Ängstlichkeit darüber, daß ihm das alleinige Verfügungsrecht über seine Kinder erhalten bleibt und haßt alles bureaukratische Leben und Treiben. Er will wohl, daß seinen Sprößlingen ein guter Unterricht und eine gediegene Erziehung zu teil werden, aber unter keinen Umständen mag er dem Lehrer in der Schule Vaterrechte einräumen, oder ihm gestatten, sich anders zu betrachten, als seinen ge-

*) Der Vortrag wurde in der amtlichen Konferenz des evangelischen Schulinspektionsbezirks zu Duisburg gehalten.

horsamen Diener, der von ihm abhängig ist, und dem es somit keineswegs zusteht, seinen freien Kindern — denn auch diese haben schon eine große Klarheit über den Freiheitsbegriff — in irgend einer Weise einen Zwang aufzuerlegen. Er will sie schicken, wann, wohin und solange er will, i dem er, als pädagogischer Industrie-Ritter, sich selbst die Fähigkeit einer derartigen Entscheidung zutraut. So war es bis vor zwei Jahrzehnten. Erst im Jahre 1870 erkannte die englische Regierung die Gefahr, in welcher sie schwebte. Die Unwissenheit des Volkes nahm in erschreckender Weise überhand und mußte in logischer Notwendigkeit zur ausgeprägtesten Gesetzlosigkeit und Willkür führen. Zwar war die Blindheit der Regierung keine allgemeine gewesen und hatten die National School Society (Nationale Schulgesellschaft gegr. 1811) und die Britisch and Foreign School Society (Schulgesellschaft Englands und des Auslands gegr. 1814) viele Übel erkannt und aus dem Wege geräumt und ungeheure Mittel aufgebracht, um den Volksschulunterricht zu heben. Aber trotzdem lieferte die Statistik ein trauriges Resultat. So gab es 1818 von allen schulfähigen Kindern beinahe 65% welche ohne allen Unterricht aufwuchsen, und im Jahre 1846 genoß noch ziemlich ein Drittel nicht den einfachsten Unterricht. Bis zum Jahre 1833 waren alle Volksschulen einfache Privatunternehmungen, um welche sich die Regierung in keiner Weise kümmerte. Erst nachdem die jetzige engl. Königin Victoria nach ihrer Thronbesteigung jenen obengenannten Gesellschaften ihre ganze Huld, Anerkennung und Hilfe zuwendete, begann auch die Regierung sich zu regen und gewährte dem Schulwesen eine jährliche Unterstützung von 400 000 M. Als diese Summe i. J. 1839 auf 600 000 erhöht wurde, beanspruchte dafür die Regierung das Recht, 3 Schulräte zu ernennen, welche die Leistungen der Schüler zu prüfen und demgemäß zu bestimmen hatten, wie viel Unterstützung jeder Volksschule zuerteilt werden sollte. Die Regierungsbeiträge steigerten sich seitdem mehr und mehr, und beläuft sich die jetzige Unterstützungssumme auf ungefähr 64 960 000 M. Mit der Steigerung ist eine engere Verknüpfung der Schulen und der Regierung Hand in Hand gegangen, und es hat sich die Zahl der Inspektoren von 3 i. J. 1839 auf 301 i. J. 1886 vermehrt. Die Schulen selbst wurden aber entweder aus Privatbeiträgen, oder von Gesellschaften gebaut, und stand den Gründern auch die alleinige Leitung zu. Bis zum Jahre 1870 war von einem Schulzwange in keiner Weise die Rede, und so darf es uns nicht wunder nehmen, wenn es in der englischen Armee i. J. 1856 von 16 000 Soldaten über 5000 gab, welche — trotzdem sie sogar während ihrer Militärzeit unterrichtet worden waren — nicht ihren eigenen Namen schreiben konnten und ferner, wenn es in Manchester i. J. 1865 von 104 000 schulfähigen Kindern 49 000 gab, welche keine Schule besuchten.

Angesichts einer solch traurigen Statistik mußte die Regierung endlich zur Einsicht gelangen, daß eine gründliche Umgestaltung des Schulwesens notwendig sei, wenn nicht England sehr bald von solchen [illegible], welche ein geordnetes System besaßen, in Handel und Industrie

überflügelt werden sollte. Diese Befürchtung war ein stärkerer Beweggrund für das 1870 erlassene „Elementar-Schulgesetz“, als das Verlangen nach allgemeiner Bildung. Durch dieses Gesetz wurde die Elementarschule unter Staatsverwaltung gestellt, die mittleren und höheren Schulen blieben hingegen sich selbst nach wie vor überlassen. Es würde zu weit führen, auf dieses Gesetz näher einzugehen, und so mögen denn nur seine Grundzüge hier Erwähnung finden:

1. Die Leitung der Schule liegt einem Ausschusse*) (School Board) ob, welcher aus den steuerpflichtigen Ortsbewohnern gewählt wird.
2. Der Unterricht wird in 6 Klassen (Standards) erteilt, deren wesentliche Fächer Rechnen, Lesen und Schreiben sind.
3. Nur Lehrer, welche ein Seminar (Training College) besucht haben, können an solchen Schulen feste Anstellung finden.
4. Die Inspektion derselben geschieht durch die vom Staate ernannten Inspektoren.
5. Das Schulgeld wird durch Steuern erhoben.
6. Es herrscht Schulzwang.

Natürlich konnte sich der Engländer nur schwer an diese Neuerungen gewöhnen, und hatte besonders die Bestimmung des Schulzwanges seinen ganzen Ingrimm entfacht. Noch heute leidet die Volksschule an den Folgen eines mit Erbitterung geführten Kampfes gegen diese Verletzung des Freiheitsgrundsatzes. Noch im Jahre 1881 wurden von den 685 000 schulpflichtigen Kindern Londons nur 502 000 unterrichtet. Im großen und ganzen ist es heutzutage auch in jenem modernen Babylon viel besser geworden. Nicht als wenn es nicht auch heute noch eine nach Tausenden zählende wilde Schar von Kindern dort gäbe, welche niemals in ihrem Leben eine Schulschwelle überschritten haben! Da eben in allen Orten Englands eine An-, bezw. Abmeldung beim Wohnungswechsel nicht stattfindet, so ist es unmöglich — und besonders für London — den Schulbesuch so zu regulieren, wie es wünschenswert wäre.

Der Jahresbericht des Londoner Schul-Ausschusses von 1881 schreibt darüber wie folgt: „Vielen Personen, welche die Nebenstraßen Londons kennen, muß es aufgefallen sein, daß sich zahlreiche, elend aussehende Kinder umhertreiben, die ohne jegliche Schulaufsicht zu sein scheinen. Eine oberflächliche Beobachtung des Straßenlebens beweist, daß noch nicht für alle diejenigen, welche unterrichtsbedürftig sind, Raum geschaffen worden ist. Aber schon jetzt macht sich eine Abnahme der jugendlichen Verbrecher bemerkbar; denn die Kontrolle ist heute eine derartige, daß es einem schulpflichtigen Kinde sehr schwer wird, mit Dieben und schlechtem Gesindel zu verkehren, ohne daß ein solcher Fall zur Kenntnis der Schulbehörde käme.“ So finden denn hier die Worte eines französischen Unterrichts-Ministers: „Wir werden an den Gefängnissen sparen, was wir für die Schulen ausgeben“ eine unumstößliche Bestätigung.

*) Auch Frauen sind für solche Boards wählbar.

II. Einteilung der englischen Schulen und ihre Grundübel.

Eine Einteilung aller engl. Schulen ist, da die Grenzen derselben wenig bestimmte sind und die Lehrziele ineinander übergehen, schwer durchführbar. Der Hauptsache nach unterscheiden wir:

1. Die Elementarschulen.

Je nachdem dieselben unter unmittelbarer Leitung der Regierung oder unter der von Privatpersonen stehen, je nachdem sie aus den Mitteln einer Stiftung oder einer religiösen Sekte hervorgegangen sind, unterscheiden wir die folgenden Kategorien:

a. **Amtsschulen** (Board Schools). Die Leitung derselben befindet sich in den Händen eines aus den steuerpflichtigen Kreisbewohnern gewählten Vorstandes. (Board.) Dem Ermessen dieses Ausschusses ist es vollkommen anheimgestellt, Lehrer anzustellen und ihnen zu kündigen und ferner, ihre Gehälter festzusetzen. Das Durchschnittsgehalt dieser Lehrer beträgt nach einer Statistik des vorigen Jahres 2420 Mark, das der Lehrerinnen, deren Anzahl fast die Hälfte aller Lehrpersonen umfaßt, 1440 Mark. Dabei ist das Gehalt keineswegs vom Alter oder von Unterrichtsstufen abhängig gemacht. Jeder Lehrer, welcher an diesen Schulen Anstellung findet, steht sofort im Vollgenusse jener Besoldung. Jeder Schüler hat ein wöchentliches Schulgeld zu entrichten, dessen Höhe in den verschiedenen Städten, ja sogar in den verschiedenen Schulen ein und derselben Stadt eine sehr verschiedene ist. In Crewe (Cheshire), einer Stadt von 40000 Einwohnern, wurden von jedem Schüler unter 7 Jahren wöchentlich 16—24 Pfg., von allen übrigen 32—48 Pfg. entrichtet, welche an jedem Montag Morgen eingesammelt wurden. Außer den oben genannten Fächern tritt in diesen Schulen noch Religionsunterricht hinzu, welcher aber nur in Bibellesen und biblischer Geschichte besteht.

b. **Privatschulen** (Voluntary Schools). Diese sind für die Leistungen nur den Eltern ihrer Zöglinge verantwortlich und treten dadurch in ein arges Abhängigkeitsverhältnis. In Wahrheit werden sie mehr von der Gesamtheit der Eltern, als von einem Lehrmeister geleitet. Da sie vom Staate keine Unterstützung erhalten, so sind sie auch von ihm unabhängig. Wenngleich sich die Regierung das Recht vorbehalten hat, selbige zu schließen, wenn sie sich nicht als wirksam erweisen sollten, so tritt doch diese Bestimmung, wie manche andere, niemals in Kraft.

c. **Stiftungsschulen** (Endowed Schools). Sie werden von Direktoren geleitet, welche ein besonderes Gewicht darauf legen, daß sie ihre Zöglinge für Fachprüfungen vorbereiten. „Der jungen Kraft", so sagen sie, „müsse man ein Ziel setzen, auf welches sie unverwandten Blickes zusteuern könne. Frühzeitig soll man den Knaben gewöhnen, von dem, was er gelernt hat und später im praktischen Leben verwerten soll, öffentlich Zeugnis abzulegen." So hört man denn überall, wohin man auch kommen mag, von Knaben und Mädchen, welche bald diese oder jene Prüfung machen werden oder schon bestanden haben. Das Streben wird dort zur Manie. Die Regierung sendete besondere Inspektoren in diese Schulen, um zu prüfen, ob man dem Willen des

Stifters auch pünktlich nachkommt. Im übrigen gleichen sie den erstgenannten Schulen.

d. **Sektenschulen** (Denomination Schools). Obgleich eine Gewissensklausel im englischen Schulgesetz festsetzt, daß jeder Vater verlangen kann, daß sein Kind nicht am Religionsunterrichte teilnimmt, so zieht es doch in der Regel der Engländer vor, es zu einer Bekenntnisschule zu schicken. Wie die einzelnen Sekten auch heißen mögen, ob Babtisten, oder Katholisch-Apostolische, ob Kongregationer oder Presbyterianer, ob primitive oder unierte Methodisten u. s. w., alle haben, sofern sie es nur eben zu leisten imstande sind, ihre eigne Schule. Die Leiter derselben werden von der Kirche ernannt, und sie ihrerseits ernennen wieder die Lehrer. Auch ihnen wird eine staatliche Unterstützung zu teil. Sollte ihre Einnahme, welche ihnen aus jener Summe und dem Schulgelde erwächst, die Ausgaben nicht decken, so müssen sie ihre Zuflucht zum Kirchenfond nehmen, oder durch Verkleinerung der Schule ihren Kostenaufwand beschränken; denn von allen genannten Schulen ist es nur der Amtsschule gestattet, im Falle eines Mißerfolgs eine Schulsteuer zu erheben, woran dann alle Beteiligten gleichen Anteil nehmen. Das Schulgeld sowohl als auch die etwaig erforderliche Schulsteuer der armen, unbemittelten Eltern wird von einer Armenverwaltung entrichtet. Gewöhnlich gedeihen diese Bekenntnisschulen indessen sehr gut. Die Presbyterianerschule in Crewe hatte i. J. 1888 nicht weniger als 650 Schüler, welche zusammen im ganzen Jahre 9000 M. Schulgeld zahlten, sodaß auf jeden im Durchschnitt 14 M. kamen.

Die Regierung bewilligte nach stattgefundener Prüfung 13 000 M., wodurch sich also eine Gesamteinnahme von 22 000 M. ergab. Hiervon wurden zunächst alle Unkosten gedeckt und die Gehälter der weiter unten zu erwähnenden Monitoren gezahlt, und alles übrige, man lese und staune, erhält der Leiter. Mein damaliger Prinzipal, welcher nach 20 Jahren Dienstzeit, die er als Leiter an jener Schule zugebracht hatte, soviel erübrigte, daß er auf eigene Faust eine höhere Privat-Bürgerschule (Acadamy) gründen konnte, hatte ein jährliches Gehalt, welches zwischen 5000 und 5920 M. schwankte.

2. Die höheren Schulen.

Dem mittleren und höheren Schulfache wird von seiten der Regierung kein Pfennig Unterstützung zu teil, und müssen die Direktoren eben durch recht viele, auf die Reklame berechnete Gestattungen diesen Übelstand aufzuwiegen suchen. Die Mehrzahl dieser Schulen ist aus Stiftungen hervorgegangen, welche man deshalb Stiftungsschulen (Endowed Schools oder, wie z. B. die größeren zu Rugby, Eton u. a., Foundation-Schools nennt. Alle anderen sind reine Privatunternehmungen, welche entweder von mehreren Aktionären, oder von einer einzelnen Person geleitet werden. Wenn nun auch nicht in Abrede gestellt werden darf, daß sich unter diesen Leitern viele hervorragende, wissenschaftlich gebildete Männer mit pädagogischem Geschick und lobenswertem Eif- befinden, so muß doch leider gesagt werden, daß die Anzahl der T-

tigen nur einen geringen Bruchteil der Gesamtheit derselben bildet. Da der nicht unter der Regierung thätige Lehrer seiner vorgesetzten Behörde den Beweis seiner wissenschaftlichen und pädagogischen Tüchtigkeit nicht zu erbringen hat, so kommt es nur zu häufig vor, daß, nachdem einer eine ganze Reihe von Berufsarten durchprobiert hat, es ihm zuguterletzt noch in den Sinn bekommt, es auch einmal mit „Schulmeistern“ zu versuchen. So haben sie denn mit Pestalozzi nichts weiter gemein, als jenen im vorgerückteren Alter entstandenen Entschluß: „Ich will Schulmeister werden“, in allem übrigen gleichen sie jenen Unteroffizier-Schulmeistern längst vergangener Zeiten. Auf eine gewissenhafte Erfüllung ihrer hohen Pflichten nicht bedacht, durch den Mangel an Verstand, Kenntnissen und technischen Erfahrungen zu diesem Stande nicht geeignet, geht ihr ganzes Dichten und Trachten nur darauf hinaus, möglichst viele Pensionäre an sich zu fesseln. Und welches sind die Mittel, welche sie dazu anwenden? Sie tanzen ums goldne Kalb und schwänzeln, indem sie sich dabei aller Manneswürde entkleiden, um ihre Zöglinge herum, als ob sie ihre Bedienten, nicht aber ihre Lehrer wären. Wie ein Unkraut verbreiten sich diese Schulen in England, welche wie Pilze über Nacht aus der Erde hervorschießen. Welchen ungeheuren Einfluß sie aber auf das gesamte Volksleben ausüben, kann am besten aus der Thatsache gefolgert werden, daß über ein Drittel der englischen Jugend jene Anstalten besucht. Es würde mich hier zu weit führen, wollte ich das Schreckensgemälde derselben bis in seine Einzelheiten zu entrollen versuchen. Nur skizzenhaft sei jene armselige, nicht im mindesten beneidenswerte Stellung des deutschen Lehrers, der es mit diesen Schulen hauptsächlich zu thun hat, beleuchtet:

Von stolzen und kühnen Hoffnungen getragen, steuert in jedem Jahre eine Zahl deutscher Lehrer der englischen Metropole zu, um dort die Sprache Miltons und Shakespeares zu studieren. Da nun in England nicht wie bei uns die ledigen Stellen von der vorgesetzten Behörde ausgeschrieben werden, sondern jegliche Neubesetzung immer durch Vermittelung eines Schulagenten geschieht, so wandert der praeceptor Germaniae so bald als möglich und siegesbewußt einem der Schulagenten zu, deren es in London eine große Anzahl giebt. Vorausgesetzt nun, daß er in vollem Wichs erscheint und sich vor allen Dingen mit einem modernen Cylinderhut und tadellos blinkenden Stiefeln einführt, wird er hier recht gnädig empfangen. Nachdem er sein Anliegen vorgebracht hat, und sein Name in die große Geschäftskladde eingebucht worden ist, wird ihm sofort eine ganze Reihe von ledigen Stellen bezeichnet, um die er sich bemühen darf. Gleichzeitig verpflichtet sich der Agent, ihn von jeder neu einlaufenden Stelle sofort in Kenntnis zu setzen (gewöhnlich werden, wenn er es mit einem Neuling zu thun hat, für die dadurch entstehenden Portokosten im voraus 3—5 Schilling erhoben) und verlangt im Falle einer Stellenannahme für seine Bemühungen die Kleinigkeit von 5, ja oft 10 pCt. des ersten Jahresgehalts.

Beflügelten Schrittes eilt der erwartungsvolle Lehrer seiner zeitigen Wohnung zu und studiert die Vakanzen! Der Vollständigkeit wegen lasse ich hier ein solches Angebot, welches mir im Originaltexte vorliegt, folgen:

> „Mr. Piper, Esq. benachrichtigt uns, daß er für Mai einen Hilfslehrer gebraucht. Er muß Deutsch, Französisch, Zeichnen, Gymnastik und Musik (Violine, Klavier und Singen) zu lehren imstande sein. Auch fällt ihm ein Teil der Aufsicht zu. Gehalt 800 M. bei freier Station.
>
> Ps. Erwähnen Sie, daß Sie durch unsre Agentur von dieser Stelle gehört haben und geben Sie Alter, die Art Ihrer Bildung und die Fächer an, worin Sie unterrichten können. Senden Sie Zeugnisse und Photographie ein und geben Sie Referenzen an."

Hei, wie leuchtet sein Auge, wenn er alle diese vielverheißenden Angebote durchmustert hat! Um sich seinen Erfolg möglichst zu sichern, begnügt er sich nicht damit, sich um eine Stelle zu bewerben; er bietet sich allen zu gleicher Zeit an, und nun beginnt für ihn die große Wartezeit.

„Hoffen und Harren macht manchen zum Narren",
so auch hier. Wochen und Monden vergehen, ohne daß auf alle seine Bewerbungen auch nur eine einzige Antwort einläuft. Ganz natürlich! Der Direktor, welcher seinen Zöglingen einen neuen Diener zu geben wünscht, wendet sich nicht nur an einen Agenten, nein, vielleicht an ein ganzes Dutzend, mögen sie in London wohnen oder in den anderen Centren solcher Agenturen: Liverpool, Manchester, Bristol, Glasgow u. a. m. zu suchen sein. So bekommt er denn bis zu dem Tage, an welchem der neue Knecht seinen so heiß ersehnten Einzug in die pädagogische Hofburg hält, täglich mehrere Angebote von allen Winkeln Großbritanniens. Sobald er einen passenden gefunden zu haben glaubt, nimmt er sich nicht einmal mehr die Mühe, die übrigen zu lesen. Da liegen die Briefe der Siegesbewußten in buntem Gewirr im Papierkorbe, die sichtbaren Zeichen vieler zu Grabe getragenen Hoffnungen!

Hat nun der Bewerber nach langer, banger Wartezeit, oder wenn er zu den Glückspilzen und Sonntagskindern zählt, auch schon nach einer geringeren Zeitdauer wirklich eine Stelle erjagt, so sind die überstandenen Enttäuschungen und Leiden nur wahre Maulwurfshügel im Vergleich zu jenen hohen Bergen von List, Falschheit und nichtswürdiger Ausbeutung, welche jetzt seiner harren*).

*) Gestatten Sie mir, Ihnen ein kleines Drama vorzuführen, dem ich als Hauptzeuge beizuwohnen die Ehre hatte, und welches am klarsten beweisen wird, daß das Schicksal vieler unter einem schimpflichen Ausbeutungssystem schmachtender deutscher Lehrer in England in Wirklichkeit sehr hart ist. Möge es mit dazu beitragen, den nach England gehenden deutschen Lehrer vorsichtig und schlangenklug zu machen, so

Der Hauptsache nach können wir wohl die folgenden Arten von höheren Schulen unterscheiden:

a. die Middleclass Schools, die unseren Mittelschulen gleichen;
b. die Public und Grammar Schools, welche in vielen mit unsern Gymnasien und Realschulen übereinstimmen;
c. die Collegiate Institutions und University Colleges, welche vieles mit unsern Universitäten gemein haben

Leider muß es mir hier genügen, das höhere Schulfach nur kurz gestreift zu haben; selbst wichtigere Kapitel, welche sich, wie z. B. „das Prüfungswesen, der häufige Lehrer- und Schülerwechsel, die Aufsicht und der Sonntag in der Schule“ ein ungeteiltes Interesse sichern würden, müssen vorläufig unausgeführt bleiben.

Nach dem Jahresberichte der „National Union of Elementary Teachers“ von 1887 gab es in England und Wales 18 895 Elementarschulen, in welchen 4 998 718 Schüler durch 40 706 geprüfte Lehrpersonen unterrichtet wurden. Von den letzteren waren 11 738 Hauptlehrer (Head masters), 15 820 Hauptlehrerinnen (Head mistresses), und die übrigen waren Gehilfen (Assistants). Durchschnittlich kommen also auf jede Lehrkraft 123 Schüler. Eine solche Klasse von 123—150 und häufig mehr Kindern in demselben Raume zu unterrichten, ist nur durch die Methode des gegenseitigen Unterrichts möglich, nach welcher vorgerücktere Schüler unter Oberaufsicht eines Lehrers schwächere unterweisen. Schon in älteren Zeiten finden sich Spuren von „gegenseitigem

---

hat es erreicht, was es soll, nämlich einen Stein mitzubilden in dem Bollwerke gegen schändliche Ausnutzung der Mitmenschen!

Personen: Mister John Allenburg, Direktor,
Mrs. „ „ seine Frau,
Master Jackson, ein Zögling und
Carl Grundscheid, deutscher Lehrer.

(Letzterer ist unter folgenden Bedingungen angestellt worden: Eigenes Zimmer mit Licht und Brand, eine genau begrenzte Stundenzahl für Deutsch, Französisch, Gymnastik und Musik. Gehalt nur 300 M. bei freier Station, da er einen größeren Wert auf gute Behandlung legt.)

Nachdem unser Landsmann eine 8-stündige Eisenbahnfahrt überstanden hat, kommt er gegen 3 Uhr nachmittags an der Endstation, einem kleinen Seeorte bei Preston, an und wird, nachdem er seinen Weg zum Schulgebäude ausfindig gemacht hat, im Korridor von einer hageren Gestalt — einem echten Typus John Bulls — in folgender Weise empfangen:

Allenburg: Sie sind wohl mein neuer Gehilfe, Herr Carl?
Grundscheid: Mein Name ist Carl Grundscheid.
A.: So werde ich Sie in Zukunft Herr Carl nennen, da Ihr deutscher Name meiner Zunge zu schwer fällt.
Gr.: Mit nichten! Mit demselben Rechte dürfte mir Ihr Name zu schwer fallen.
A. (höhnisch): Und doch werde ich Sie so nennen; von Ihnen erwarte ich, daß Sie meinen richtigen Namen kennen. Sie werden sich wohl etwas reinigen wollen. Gehen Sie jetzt hinauf! In 1/2 Stunde wünsche ich Sie indessen im Schulzimmer zu sehen.

Zu Master Jackson: Führe Herrn Carl auf sein Zimmer:

(Der Zögling führt Gr. auf ein Zimmer, welches mit 17 Betten, vielen Kleiderschränken, Koffern und Stühlen ausgerüstet ist. „Der geneigte

Unterricht". Diese Methode aber durchgebildet und in ein System gebracht zu haben, ist bekanntlich das Verdienst von Andr. Bell (1753 bis 1832) und Jos. Lancaster (1778—1838). Ganz unabhängig von einander kamen diese Männer fast zu derselben Zeit auf denselben Gedanken, und da ihre Systeme im wesentlichen übereinstimmen, faßt man sie, wie bekannt, unter dem Namen Bell-Lancastersches Schulsystem zusammen. Die Schüler werden in eine Menge kleinerer Klassen eingeteilt, deren jede etwa 10 Schüler umfaßt; diese werden auf einer Bank sitzend oder, wie Bell will, im Halbkreise stehend von einem Monitor (papil teacher) in den nötigsten Fertigkeiten soweit unterrichtet, wie sie selbst von dem Lehrmeister vorher gefördert worden sind. Die geistig und moralisch Tüchtigsten führen wieder eine Art von Oberaufsicht über die Unterlehrer; andere sind für die äußerliche Ordnung bestimmt. Der Lehrmeister selbst, Head master genannt, unterrichtet nur die Gehilfen, wacht über den planmäßigen Gang des Ganzen und handhabt die Zucht. Die vor dem Lehrmeister auf dem Pult befindliche Glocke regelt genau die Aufeinanderfolge der Geschäfte in diesem mächtigen Triebwerke. Obgleich sich diese Methode in viele außereuropäische Länder, sowie durch manche Länder Europas, wie Frankreich, Rußland, Dänemark, Italien und die Schweiz verbreitet hat, konnte sie in Deutschland nicht recht heimisch werden, obwohl es ihr auch bei uns nicht an Lobrednern, z. B. C. G. Zerenner, aber auf der andern Seite auch nicht an scharfen Tadlern, z. B. Diesterweg, gefehlt hat. Für England

---

Leser wird bereits etwas merken." Während Gr. vor Erstaunen sprachlos wird, erscheint in der Thür des Schlafsaales Mister A.)

A.: Nun, Herr Carl, wie gefällt Ihnen das Zimmer?

Gr.: Herrlich, fürwahr! Ein großer, luftiger Raum mit einer prachtvollen Aussicht. Aber, Mister A., wollen Sie nunmehr die Güte haben, mir mein Zimmer zu zeigen?

A. (lachend): Ei, Herr Carl, dies ist ja Ihr Zimmer! Ist es etwa nicht groß genug?

Gr.: Entschuldigen Sie, daß wir deutschen Lehrer nicht gewohnt sind, mit unsern Zöglingen denselben Schlafraum zu teilen. Sie haben mir ein Zimmer zur eigenen Benutzung zugestanden, und ersuche ich Sie also, mir ein besonderes Zimmer zuzuweisen, oder aber mir zu gestatten, außerhalb zu wohnen.

A.: Es thut mir leid, daß es mir ganz unmöglich ist, Ihre Bitte zu erfüllen. Übrigens ist es hier in England Sitte, daß der „Assistant-Master" bei den Zöglingen schläft.

Gr.: Haben Sie nicht noch andere Schlafräume?

A.: O gewiß, wir haben noch zwei andere, von denen der erstere 5 und der andere 2 Zöglinge beherbergt.

Gr.: So erlauben Sie mir, auf einem jener Räume zu schlafen, was mir weit angenehmer sein würde.

A.: Das geht nicht, Herr Carl; sehen Sie, diese Schüler müssen dafür besonders bezahlen.

Gr.: Ich nicht auch? Sie haben mich für 300 Mark incl. Kost und Wohnung engagiert: also bezahle ich auch dafür, wenn auch nur indirekt. Und übrigens muß ich Sie nochmals auf unsre Abmachung hinweisen.

A.: Sie nötigen mich, Ihnen nochmals erklären zu müssen, daß Sie hier, auf dem großen Saal, zu schlafen haben.

Gr.: **All right!** So weisen Sie mir einen Kleiderschrank an!

aber bezeichnet sie die Lehrform, welche noch heute dort gang und gäbe ist. Wollten wir alle Monitoren oder Schülerlehrer dem englischen Lehrkörper zuzählen, so würde sich uns eine Gesamtsumme von etwa 100 000 Lehrpersonen ergeben, von denen aber sicherlich mehr als die Hälfte dem weiblichen Geschlechte angehört. Der Wahlspruch meines „Prinzipals" in Cr. war: For young boys or girls give me a woman rather than a man! (Für junge Knaben oder Mädchen gieb mir lieber eine Frau als einen Mann.)

Die beiden Grundübel im englischen Schulwesen, welche übrigens auch jedem klarsehenden englischen Lehrer als solche erscheinen, sind: 1. Lässigkeit in Ausübung des Schulzwanges und zum andern (2.) ein zu frühes Verlassen der Schule.

Zu 1: Es sollte billiger Weise angenommen werden, daß eine praktische Nation, welche den hohen Wert der Schulerziehung erkannt hat und deshalb fordert, daß ein gewisses — wenn auch nur geringes — Maß von Fähigkeiten und Fertigkeiten jedem Kinde mit auf den Lebensweg gegeben werde, zu allererst Mittel und Wege sucht und anwendet, um einen regelmäßigen Schulbesuch zu erzielen, oder aber wenn ihr das nicht gelingen sollte, wenigstens die Lehrer entschuldigt, denen es wegen zu großer Versäumnisse schlechterdings unmöglich war, geforderte Früchte zu zeitigen. Aber nein, man thut weder das eine noch das andere. Hat der Name des Kindes während der letzten 22 Wochen im Schuljahre die Liste geziert, so muß es am Versetzungstage den An-

---

A.: Wie Sie sehen, sind alle diese Schränke von den Zöglingen benutzt, und müssen Sie schon Ihre Sachen in Ihrem Reisekoffer lassen.

Gr.: Aber, lieber Herr, so sehen Sie doch, daß meine Koffer bis oben vollgepackt sind, und ich unmöglich meine Kleider und Wäsche so liegen lassen darf!

A. (lächelnd): So müssen Sie sich schon einen dritten Koffer dazu kaufen.

Gr.: Besten Dank für Ihren Wink! Dürfte ich Sie nunmehr bitten, mich für eine kurze Zeit allein zu lassen. Ich bin von der Reise zu erschöpft und möchte gern einen Augenblick ausruhen.

A.: Gewiß! Hier ist der Waschsaal, welcher ganz zu Ihrer Verfügung steht.

Gr.: Wollen Sie damit etwa andeuten, daß Sie mir eine besondere Waschschüssel nicht einräumen?

A.: Eine besondere Schüssel? Jeder meiner 24 Zöglinge hat hier seinen bestimmten Platz, Ihnen aber gestatte ich, jedes Waschservice zu benutzen. Waschen Sie sich jetzt und kommen Sie zur Schule. (A. ab.)

. . . .

Das Schulhaus zu S. A. gleicht in seinem oberen Stockwerke einem wahren Labyrinthe, voller Zimmer und Gänge mit 3 abwärts führenden Treppen. Dieser Umstand hatte ein kleines Scharmützel zur Folge; denn nachdem Gr. seine Toilette beendet hat und hinuntergehen will, verfehlt er die richtige Treppe und gelangt in John Allenburzs Privatwohnung. Da öffnet sich eine Thür, eine Frau erscheint und versucht Gr. mit ihren Augen zu durchbohren. Verwirrt bleibt er stehen.

Frau A.: Nun, was giebts?

Gr.: Entschuldigen Sie meine Störung. Ich bin der neue Lehrer und möchte zur Schule.

Frau A.: So gehen Sie sofort wieder nach oben, und merken Sie sich, daß dies unsere Privattreppe ist. Haben Sie nicht jene Karte gelesen, die oben befestigt ist?

forderungen des Inspektors genügen, und sollte es selbst nicht ein einziges Mal anwesend gewesen sein. Kinder dürfen monatelang ohne Entschuldigung die Schule versäumen. Der Lehrer mag sich noch so sehr ärgern in dem Bewußtsein, daß er für jene Säumigen den Kopf in die Schlinge zu legen hat, und ihr Mißlingen am Prüfungstage seiner Berufsuntüchtigkeit zugeschrieben wird; er mag zur Abänderung alle ihm zur Verfügung stehenden und dem Freiheitsgrundsatze nicht zu Leibe gehenden Mittel in Bewegung setzen, es hilft ihm nichts, denn ihm wird nicht geholfen.

„Gleichwohl", so lautet der Einwurf, „herrscht doch seit 1870 der Schulzwang, und giebt es also Behörden, deren Pflicht es ist, eine Regelmäßigkeit des Schulbesuchs zu erzwingen." Zugegeben! Aber wird er gehandhabt? Die Behörden in den meisten Städten scheuen sich, ein lebendes Gesetz in Kraft treten zu lassen, und der Lehrer, welcher ihnen an jedem Sonnabende Listen der Säumigen einzureichen hat, gewahrt mit Schrecken, daß dieselben unangewandt, ja vielleicht sogar ungesehen ad acta wandern. Er sieht schließlich ein, daß alle seine Mittel und Versuche von Mißerfolg gekrönt werden und befindet sich infolgedessen nicht in jener heiteren Stimmung, welche grundlegend für den unterrichtlichen Erfolg ist. Stets sieht er das bei der kommenden Prüfung sich zeigende Fiasko mit Sicherheit voraus. Woher also Begeisterung für den schönen pädagogischen Beruf nehmen? Und trotzdem soll er sein Ziel erreichen! Heißt das nicht Zumutungen machen, die

---

Gr.: Leider habe ich versäumt, darauf zu achten.

Frau A: So nehmen Sie in Zukunft Ihre Gedanken besser zusammen. Gehen Sie jetzt! Mister Allenburg wird Sie schon lange erwartet haben!

Eine eisige Douche hätte nicht stärker wirken können als dieses Begegnis!

Nach langem Hin- und Herrennen gelangt Gr. endlich zur Schule, wo seiner neue Wunder warten. Es ist ein großes Zimmer, in dessen Mitte zwei Reihen von Schülerpulten ihren Platz gefunden haben, auf denen 24 Zöglinge, sämtlich in grauen Schlafmänteln und Pantoffeln, sitzen. Außerdem erblicken wir drei Lehrerpulte, hinter einem Herrn John. Rings herum sind alle Karten, Tafeln, Bücher und andere Schulutensilien aufgestellt. Herr John bleibt ruhig hinter seinem Pulte sitzen und von einer Begrüßung seitens der Schüler ist nicht die Rede.

A.: Wollen Sie uns zunächst Ihren Namen vorsprechen!

(Eine ungeheure Lachsalve folgt der That, tonangebend Herr John selbst.)

Ein Zögling: Noch einmal!

A.: Wie Sie hören, hat Master Davison Sie nicht verstanden. Sprechen Sie es also noch einmal!

Gr. (empört): Haben Sie es verstanden?

A. (satirisch): Yes, Sir!

Gr.: Das genügt mir vollkommen!

A.: Und doch muß ich Sie ersuchen, es noch mal zu sprechen!

Gr.: Ich halte meine Weigerung aufrecht. Soll ich aber ein übriges thun, so gestatten Sie mir ein Stück Kreide, und ich werde ihn groß und deutlich an die Wandtafel schreiben!

(Ein nochmaliges, schallendes Gelächter begleitet die Ausführung.)

A.: Folgen Sie mir nun zum Thee!

selbst diejenige Pharaos bei seiner Strohverweigerung tief in den Schatten stellen?

Vor mir liegt ein Bericht des Schulinspektors Steel aus Preston, in dem es wörtlich heißt: „Preston hat beinahe 40 Schulen. Keine von den vorgesetzten Behörden scheint für das Erziehungswerk einiges Interesse zu haben, und keine ernstgemeinte Anstrengung ist jemals gemacht worden, das Gesetz des Schulzwanges in Kraft treten zu lassen. Niemals sind Eltern wegen Versäumnisse vorgeladen worden. Ja, es ist sogar für Lehrer nutzlos, Fälle von unregelmäßigem Schulbesuche zur Anzeige zu bringen, weil alle Eltern wohl wissen, daß sie in dieser Beziehung frei von jeder Unannehmlichkeit sind.

Zur Ehrenrettung der englischen Lehrer muß jedoch hinzugefügt werden, daß sie sich allen erdenklichen Anstrengungen unterziehen, genannten Übelstand möglichst zu beseitigen, daß sie sich aber dabei durch die vorgesetzte Behörde gehindert, oft sogar getadelt sehen müssen. O, englische Freiheit!

Zu 2: Ein weiterer, ungemein größerer Übelstand liegt in einer zu frühen Entlassung aus der Schule. Wie schon oben angedeutet wurde, gliedert sich die Elementarschule in 6 standards oder Klassen, welche es für den Schüler zu durchlaufen gilt. Da die Anforderungen weit unter denen unserer 8klassigen Systeme stehen, und häufig die Kinder mit dem 5. Lebensjahre ihre Schullaufbahn beginnen, da ferner mit jedem Jahre eine Versetzung des geweckten Knaben oder Mädchens möglich ist, und

---

II. Akt: Ein Theegespräch.

Das folgende verläuft im Beisein aller Zöglinge und einer dem Leser schon bekannten Frau, Johns s a n f t e r e n Hälfte. Eine Vorstellung findet nicht statt.

K.: Erlauben Sie, Ihnen die Vorschriften unserer Hausordnung zu unterbreiten: Morgens um 5½ Uhr stehen Sie auf und haben bis 6 Uhr für Ihre Toilette Zeit. Jeden Morgen werden Sie sich den ganzen Oberkörper waschen, wobei Sie darauf zu achten haben, daß kein Seifenschaum zurückbleibt . . . .

Frau K. (einfallend): Denn sonst werden die Handtücher so schnell unsauber.

K.: Dann bürsten Sie Ihre Zähne! In bezug auf Ihr Haar muß ich Ihnen bemerken . . . .

Gr.: Ich denke, daß Sie vollkommen genug bemerkt haben. Wenn Sie mir nur solche Mitteilungen zu machen haben, so muß ich Ihnen gestehen, daß ich der Regeln für Anstand und Gesundheitspflege in genügender Zahl von Deutschland mitgebracht habe. Seien wir also damit zu Ende!

K.: Nun so machen Sie sich mit unserer Ordnung selbst vertraut. Hier übergebe ich Ihnen eine solche, welche Sie abzuschreiben und über Ihr Bett zu hängen haben. Es sei nur noch bemerkt, daß Sie derselben wie jeder Zögling voll und ganz unterstehen.

Nun zu etwas anderem: Ich habe bemerkt, daß Sie in einem Pakete ein langes Ding bergen, das einer Pfeife nicht unähnlich sieht.

Gr.: Ganz recht, es ist eine deutsche Pfeife.

K.: Ich freue mich sehr, endlich einmal eine solche zu sehen, denn bisher kannte ich sie nur vom Hörensagen und aus Abbildungen; aber leider muß ich Ihnen jedes Rauchen verbieten!

Gr.: Natürlich werde ich, wenn Sie es wünschen, hier im Hause oder auf dem Schulhofe nicht rauchen, aber draußen . . . .

endlich die Kinder dem Gesetze nach schon zur Zeit der Versetzung aus der 2ten Klasse in die erste schulfrei sind, so folgt daraus, daß eine große Anzahl schon nach vollendetem 10. Lebensjahre aus der Schule entlassen wird, also schon zu einer Zeit, wo sie physisch noch vollständig zur Berufsarbeit untauglich sind. Der Schule wird bekannter Weise freudevoll der Rücken gekehrt, und nun beginnt eine gefährliche Zeit. Sie sind plötzlich, noch im Kindesalter stehend, jeglicher Disziplin entrückt und, da man ihnen noch keine Arbeit verschaffen kann, beginnt nun für 99% eine Periode des Vagabondierens. Der Stein, welcher so mühsam den Weisheitsberg hinaufgeschoben wurde, beginnt erschreckend schnell zu fallen und rollt von Stufe zu Stufe bis ins Thal moralischer Verkommenheit. Dieser Ausdruck ist herb, aber jeder, der Gelegenheit gehabt hat, jene auf den Straßen und öffentlichen Spielplätzen, an den Bahnhöfen und besuchten Gebäuden herumlungernden Gestalten dieser Kategorie studiert zu haben, wird ihn gerecht finden. O, englische Freiheit!

Hören wir über diesen Punkt einen englischen Schulmann, Mr. Mattew Arnold, der sich nach Bereisung des Continentes wie folgt äußerte:

„Die Hamburger Kinder bleiben bis zum vollendeten 14. Lebensjahre in der Schule, und nur unter besonderen Umständen kann eine Befreiung schon nach dem 13. eintreten. Ein Kind nach unserer Weise im Alter von 10 oder 11 Jahren aus der Schule zu entlassen, weil es die 2. Klasse mit Erfolg besucht hat, würde dort als Thorheit und höchst

---

A.: Auch draußen ist es Ihnen nicht erlaubt; denn sehen Sie, hier würde der Rauch ins Mobiliar ziehen und selbiges übel riechen machen, und draußen setzt er sich in Ihren Kleidern fest, und wir wären immer in der unangenehmen Lage, jenen Dunst einatmen zu müssen. Sie müssen also dieses Laster ganz abstellen.

Gr.: Hier im Hause werde ich selbstverständlich Ihrer Anordnung Folge leisten; bin ich aber in freier Luft, so werde ich diesem Hochgenusse, denn das ist das Rauchen für mich, nicht entsagen können und wollen. Seien Sie also versichert, daß ich nach wie vor meine Pfeife nicht entbehren werde.

Frau A.: Und doch muß ich es Ihnen verbieten!

Gr.: Ihnen bemerke ich, daß ich nicht von Ihnen, sondern von Mr. John Allenburg engagiert bin.

Frau A.: Und doch werden Sie meiner Anordnung Folge zu leisten haben!

Gr.: Soweit diese Anordnungen den Tisch betreffen, ja! im andern Falle, nein!

Frau A.: O, das wird sich schon machen!

(Alle ab zur Schule!)

III. Act: Ende gut, alles gut!

Gr.: Haben Sie jetzt die Güte, mir meinen Stundenplan zu geben und mir mein Lehrpult zuzuweisen.

A.: Hier ist Ihr Stundenplan; in betreff des Pultes aber erwidere ich Ihnen, daß ein solches mir allein zusteht.

Gr.: Und doch werden Sie nicht verlangen wollen, daß ich hier von morgens bis abends im Zimmer umherlaufen soll!

A.: Wenn Sie müde sind, so setzen Sie sich auf eine Schülerbank. Ich thue das selbst sehr häufig, nicht wahr, Knaben?

Knaben: Yes, Sir!

Gr.: Ich werde das nun nicht thun. Wozu dienen denn eigentlich jene Pulte?

schädlich angesehen werden. Es kann doch nicht ernstlich behauptet werden, daß ein solches Kind, nachdem es seine Lese-, Schreib- und Rechenprüfung bestanden hat, nun auch schon fürs Leben geeignet sei. Wie schnell wird das Erworbene vergessen sein, während man bei zwei oder drei weiteren Schuljahren dasselbe gehörig befestigen und erweitern könnte. Ich hoffe, daß der Tag kommen wird, an welchem alle Kinder gesetzlich gezwungen sein werden, dort zu bleiben, wohin sie allein gehören — in der Schule! Sollte das aber sofort noch nicht eintreten können, so würde es schon einen gewaltigen Fortschritt bedeuten, wollten wir nur die Schüler freilassen, welche sofort nach ihrem Abgange eine gesetzliche Beschäftigung finden."

III. Vorbildung der Lehrer und ihre sociale Stellung.

Wenn angenommen werden darf, daß die wesentliche Wohlfahrt eines Landes zu seiner geistigen Kultur in geradem Verhältnisse steht, so liegt in dieser Annahme für den Staat die ernste Pflicht, für eine möglichst vollkommene Durchbildung seiner Lehrer Sorge zu tragen, um

---

A.: Dieses ist mein Korrigierpult und jenes das Andachtspult, von denen ich keins abtreten kann.
Gr.: So wollen Sie mir wenigstens einen Stuhl gestatten?
A.: Dafür ist hier kein Platz mehr! Wo sollte man ihn hinstellen, ohne daß er hindert?
Gr.: O, Raum genug! Hier könnte er stehen.
A.: Da würde er beim Anschreiben hindern!
Gr.: So dort!
A.: Da sitzen Sie vorm Feuer und nehmen den Kindern die Wärme weg.
Gr.: Aber hier!
A.: Da hindert er beim Hinausgehen!
Gr.: So verlange ich, daß Sie mir ein Pult anweisen!
A.: Sie werden kühn in Ihren Forderungen!
Gr.: Und Sie immer kühner in Ihren Zumutungen!
A.: O, wir werden uns schon verstehen, Herr Carl!
Gr.: Ganz gewiß, und das sehr schnell. Ist das hier mein Lektionsplan?
A.: Yes, Sir!
Gr.: Und glauben Sie, daß das unsern Abmachungen entspräche? Am ganzen Tage wollen Sie mir nur eine Stunde freigeben und das noch abends von 9—10?
A.: Es ist das völlig genügend für Ihre Erholung. Ich liebe es nicht, wenn sich meine Lehrer so viel draußen umhertreiben. Aber ich sehe, Sie sind nie zufrieden. Machen wir es also kurz. Es ist 7 Uhr, und ich muß Sie allein lassen. Achten Sie darauf, das nichts vorfällt; aber erinnern Sie sich, daß jedwedes Strafrecht mir allein zusteht.
Gr.: Bevor Sie gehen, mache ich Ihnen die Mitteilung, daß ich noch heute abend mit dem Nachtzuge nach London zurückkehren werde.
A. (heftig): Was! Ich werde Sie zwingen, hier zu bleiben!
Gr.: So werde ich Sie laut unseres Kontraktes zwingen, mir ein eigenes Zimmer und mehr Freizeit zu geben.
A.: Das gebe ich Ihnen nun und nimmermehr. Ich sehe doch wohl ein, daß wir nicht für einander passen, und ich werde schon einen andern bekommen; denn deutsche Gehilfen sind genug zu haben.
Gr.: Leider ist es so; aber erinnern Sie sich stets, daß Sie wohl einem Engländer in Ihrer Weise entgegenkommen dürfen, nicht aber einem deutschen Lehrer.

. . . .

selbige für ihr schweres Werk tüchtig zu machen. Wir sind der Meinnng, daß kein Mensch für das Schulamt, und besonders für die Elementarlehrer zu gut vorgebildet werden kann, und daß ferner wahre Erziehung nicht einen mit allen möglichen Wissenschaften vollgepfropften, dabei aber herz- und geistlosen Lehrer erfordert, sondern Kräfte mit einem weiten, offnen Blick, denkende und selbständige Personen, welche jenen noch im Keime liegenden Verstand der ihm anvertrauten Kleinen lichterloh zu entfachen und zu nähren vermögen. Nur so kann ein Charaktermensch, nur so eine allgemeine Menschenveredlung gezeitigt werden. Sehen wir nun zu, inwieweit England diesen Anforderungen genügt:

I. Der englische Lehrer beginnt gewöhnlich seine Laufbahn als Schülerlehrer (Pupil teacher) im Alter von 13 Jahren, also zu einer Zeit, wo seine eigenen Gedanken noch höchst unreif und seine Erziehung nur eine eng begrenzte ist. Der Lehrmeister einer jeden Volksschule wählt sich von den tüchtigsten Schülern einige aus, welche Lust und Liebe zum Erzieherberufe haben, um sie dafür vorzubereiten. Nachdem ein solcher Knabe vor dem Regierungs-Inspektor eine Prüfung in Rechnen, Lesen, Schreiben, Englisch und in einem der folgenden Fächer: Geographie, Geschichte und Singen bestanden hat, kann er als Aspirant in sein Probejahr eintreten. Die in dieser Prüfung an ihn gestellten Anforderungen sind sehr mäßig und werden nicht höher geschroben, als man sie an einen Schüler des 6. standards (Klasse I.) stellen würde. Während des ersten Jahres unterrichtet er in Lesen und Schreiben. Nach Ablauf desselben hat er in der Jahresprüfung dem Inspektor seine Lehrbefähigung nachzuweisen, indem er ihm seine Abteilung vorführt und einige methodische Fragen zu beantworten hat. Genügt er nicht, so wird er entlassen; im andern Falle bleibt er gewöhnlich 4 Jahre lang in dieser Stellung.

In den meisten Landschulen hat der Lehrer keine anderen Helfer als jene jungen Aspiranten, welche mithin gezwungen sind, den ganzen Tag zu unterrichten. Nach dem Schulschlusse sind sie so ermüdet, daß sie nur mit Widerwillen an ihre eigene Fortbildung gehen können, zudem sie auch dann noch häufig genug zu stundenlangen Hilfeleistungen jeder Art herangezogen werden. „Ich will nur solche Burschen, welche tüchtig arbeiten,“ war die stehende Redensart eines mir bekannten engl. Lehrers, und er fuhr fort: „Ihre ganze Zeit gehört mir!“ Ist es da zu verwundern, wenn so viele den Anforderungen ihrer Aufnahme-Prüfung nicht genügen? Am Ende ihrer Lehrlingszeit sollen sie nämlich durch einen 1- resp. 2-jährigen Besuch eines Seminars (Training College) ihre Fachkenntnis erweitern und die Methoden und Grundzüge des Unterrichts und der Erziehung kennen und anwenden lernen. Alle britischen Seminare — es giebt ihrer 36 in England und Wales und 7 in Schottland — sind keineswegs staatlich und steht der Regierung also auch nur dann eine Kontrolle über dieselben zu, wenn sie eine Unterstützung von ihr empfangen. Die meisten von ihnen stellen sich aber schon gern unter staatliche Aufsicht, da dann fast $^3/_4$ aller Unkosten vom Staate getragen werden. Den Rest decken die Seminaristen

durch ein Eintrittsgeld, welches den Umständen ei
wird und durchschnittlich 15 Pfd. Sterl. beträgt.
aber auch Unterricht, Wohnung und Kost frei. S
meisten ihre Seminarzeit recht billig, und dränge
viele Aspiranten zu diesen Anstalten. Sollte es ihn
lingen — und das hält wegen der großen Zahl se
Sitz im Seminare zu erobern, so zeigt sich, daß in
Lücken in den vorauszusetzenden Kenntnissen zugest
daß an eine Vergrößerung ihres Wissens oder wo
methodische Behandlung der Lernstoffe nur wenig g
Der oben genannte Schulbericht sagt in dieser Bezieh

„Das von Erziehungsfreunden beklagte schlech
Abgangsprüfungen auf den Seminarien ist durcha
der letzteren; denn in manchen Fällen liegt ihre
Unterlassungssünden wieder gut zu machen und ih
Grade von Bildung zu bringen, welchen sie erreicht
sie ins Seminar eintraten. Möge das Volk nur

[illegible] Verhältnisse [illegible] manchen Schüler [illegible] Die Lehrmeister [illegible] Kunstverständnis [illegible] [illegible]

[illegible]

[illegible] genug gegen den Lehrerstand [illegible]

Wie es nun vor einem Jahrhundert [illegible] wir es heute noch [illegible] Hebel in Bewegung [illegible] übelsten sind die Lehrer [illegible] unter den genannten [illegible] verachtet, von jedem [illegible] gegängelt und gedemütigt, [illegible] Sinn entwickelt [illegible] „Standesehre“ [illegible] ist. Etwas [illegible] unmittelbar [illegible] stehenden Volksschullehrern [illegible]

durch ein Eintrittsgeld, welches den Umständen eines jeden angepaßt wird und durchschnittlich 15 Pfd. Sterl. beträgt. Dafür sind dann aber auch Unterricht, Wohnung und Kost frei. So wird denn den meisten ihre Seminarzeit recht billig, und drängen sich infolgedessen viele Aspiranten zu diesen Anstalten. Sollte es ihnen nun wirklich gelingen — und das hält wegen der großen Zahl sehr schwer — einen Sitz im Seminare zu erobern, so zeigt sich, daß in der Regel so viele Lücken in den vorauszusetzenden Kenntnissen zugestopft werden müssen, daß an eine Vergrößerung ihres Wissens oder wohl gar noch an eine methodische Behandlung der Lernstoffe nur wenig gedacht werden kann. Der oben genannte Schulbericht sagt in dieser Beziehung (Seite XXIII):

„Das von Erziehungsfreunden beklagte schlechte Resultat bei den Abgangsprüfungen auf den Seminarien ist durchaus nicht der Fehler der letzteren; denn in manchen Fällen liegt ihre Hauptaufgabe darin, Unterlassungssünden wieder gut zu machen und ihre Schüler zu jenem Grade von Bildung zu bringen, welchen sie erreicht haben sollten, bevor sie ins Seminar eintraten. Möge das Volk nur jenes rohe Material betrachten, woraus die Anstalt Volksschullehrer zu machen hat! Möge es nur das Schülerlehrer-System ansehen, und, wenn es willens ist, dasselbe bestehen zu lassen, möge es wenigstens verlangen, daß den pupil teachers eine genügende Zeit für ihre Vorbereitung gegeben werde! Möge es verbieten, daß Kinder in einem so frühen Alter schon mit der Leitung einer Klasse betraut werden, dann werden die Seminare, welche besser vorgebildete Seminaristen (Students) erhalten, auch bessere und reifere Früchte zeitigen können!"

Die Seminare nehmen nur einen geringen Prozentsatz der Aspiranten auf, während die andern wieder in den Schuldienst zurückgeworfen werden und dort fortfahren, für ein sehr geringes Gehalt, in den meisten Fällen für Kost und Wohnung, zu arbeiten. Sie bereiten sich nun, so gut es eben geht, ganz selbständig für ihre Lehrerqualifikation vor, und da es ihnen seitens des Prüfungsausschusses verhältnismäßig leicht gemacht wird, erhalten sie fast alle ihre Befähigungsurkunde (parchment). Im Jahre 1887 gab es 17 014 Lehrer, welche auf keinem Seminare gewesen waren und wurde ferner außer 3234 Seminaristen noch 3589 schon längere Zeit im Amte stehenden Lehrern das Reifezeugnis gegeben, d. h., die letzteren waren mit 355 in der Ueberzahl. Ein solches System ist, um es gelinde auszudrücken, ein sehr unbilliges und verursacht den Lehrern, welche durch ihre vollendetere Bildung einen Vorzug zu haben wähnen, oft große Enttäuschungen; denn sie können oft lange auf eine Anstellung warten. Die ledigen Stellen werden immer wieder mit Ex-Aspiranten besetzt, welche zu einem erstaunlich billigen Preise Knechtschaftsdienste verrichten. So ist der angehende Lehrer denn immer vor die Doppelfrage gestellt: Soll ich ein Seminar besuchen und nachher lange Zeit auf eine entsprechende Anstellung warten, oder soll ich Monitor bleiben, nebenbei ein Sümmchen Geld verdienen und mein Zeugnis mit geringer Mühe obendrein in den Kauf bekommen? Daß die Beant-

wortung meistenteils zu Gunsten der letzteren ausfällt, darf bei den bestehenden Verhältnissen kein Befremden erregen. Daß sich aber so in manchen Schulen Lehrer finden, welche es in Kenntnissen mit manchem unsrer Oberklassenschüler kaum aufnehmen können, verschlägt nichts. Die Lehrmeister haben eben für wenig Geld 2, 3 oder noch mehr den Namen Lehrer tragende Individuen, und das — genügt. Da alle Lehrer ihr praktisches Lehrgeschick in einer späteren Nachprüfung nicht nachzuweisen haben und weder durch freie noch amtliche Konferenzen Anregung zu geistiger Arbeit erhalten, so ruhen sie eben, nachdem sie ihr Künstlerdiplom eingetascht haben, auf ihren Lorbeeren aus und halten ihren Beruf einzig und allein für eine fette Milchkuh, die bei guter Pflege einen großen, baren Nutzen einträgt.

II. Aus solchen Zuständen ergiebt sich die soziale Stellung der Lehrer ganz von selbst. Wir wollen uns in jene gute, alte Zeit zurückversetzen, wo der „deutsche Dorfschulmeister" noch die Zielscheibe der Satire und die beliebte Karrikatur des Humoristen war; wo in den humoristischen Blättern kein grellerer Kontrast gezeichnet werden konnte, als zwischen jener langen, dürren Gestalt mit seinem lang herabwallenden, dünnen Haupthaar, seiner ganz auf die Nasenspitze vorgeschobenen Hornbrille, einer abgetragenen, längst nicht mehr modernen Kleidung und jenem unversöhnlichen „baculus" unter dem Arme, und auf der andern Seite die wohlgerundete Gestalt des Ortspfarrers, welcher schon in diesem Leben seinen Lohn für treues Walten beanspruchte und empfing, während derselbe dem ersteren für jenes Leben vorbehalten wurde. Welch ein Unterschied zwischen sonst und jetzt! Wir Lehrer brauchen uns wahrlich jenes Bildes nicht zu schämen, denn es war ein Produkt seiner Zeit; im Gegenteil, wir m ü s s e n es kennen, um den langen und schweren Kampf, welchen die deutsche Lehrerschaft um Standesrechte und der ihr gebührenden Achtung und Ehre beim Volke willen siegreich zu Ende zu führen hat, in nötiger und schuldiger Weise schätzen zu können. Denn an Stelle jener Popanzen und Pedanten sind heute tüchtige, fachmännisch gut vorgebildete Männer getreten, die man nicht geringschätzen darf und kann, weil ihnen das Vaterland schöne und hehre Erfolge verdankt. Der Pfeil, den wohl auch heute noch die Satire oft genug gegen den Lehrerstand absendet, verwundet ihn nicht mehr, sondern prallt auf den Schützen selbst zurück.

Wie es nun vor einem Jahrhundert bei uns aussah, so finden wir es heute noch in England, obgleich nunmehr auch drüben alle Hebel in Bewegung gesetzt werden, um eine Besserung zu erzielen. Am übelsten sind die Lehrer daran, welche nicht unter der Regierung, sondern unter oben genannten Schulgesellschaften stehen. Von jedem Tagelöhner verachtet, von jedem Bürger bemitleidet, von jedem Vorgesetzten gemaßregelt und gedemütigt, hat sich bei ihnen allmählich ein knechtischer Sinn entwickelt, dem der Begriff „Standesehre" ein böhmisches Dorf ist. Etwas besser ist es mit den unmittelbar unter der Regierung stehenden Volksschullehrern bestellt, obgleich auch ihnen nicht viel Aner-

kennung von seiten des Volkes gezollt wird. Aber ihr Standesbewußtsein regt sich, seit vor einigen Jahren ein Elementar-Lehrerverein zur Wahrung ihrer Rechte und zur Beseitigung der obwaltenden Schäden ins Leben gerufen wurde. Dieser Verein hat seinen Sitz in London, giebt eine Fachzeitung heraus und hält eine Jahreskonferenz ab.

Wenn man also ungestraft den englischen Elementarlehrer als eine gesellschaftliche Null bezeichnen darf, so trifft das noch weit mehr bei den Lehrern der mittleren und höheren Schulen zu. Die Lehrer dieser Anstalten schämen sich in der That, sich öffentlich zu ihrem Berufe zu bekennen, und das wird immer so bleiben, so lange sich noch jeder Mensch, wer er auch sei, und welchem Stande er angehört haben mag, in diesen Beruf hineindrängen darf; so lange derjenige, welcher eine Schule gründen will, nicht ein Befähigungs-Zeugnis aufweisen muß. Hierüber sagt Dr. Wiese in „Deutsche Briefe über englische Erziehung“: „Für die juristische und ärztliche Praxis, auch für die Pharmazenten, besteht die Registration jetzt, und sie sichert den betreffenden Personen Respektabilität in der Öffentlichkeit; für die Unterrichts Erteilung ist dieselbe Maßregel zur Ausschließung von Untüchtigen noch nicht zu erlangen gewesen. Der wiederholte Hinweis, daß, wenn die Regierung aus Sorge für die leibliche Gesundheit gegen Medizinalpfuscherei Vorkehrung treffe, ein solcher Schutz für Seele und Geist doch noch nötiger sei, hat bisher nichts geholfen.“

Uns aber drängt sich auch an dieser Stelle wieder der Gedanke auf: O englische Freiheit!

IV. Die Wirksamkeit des engl. Lehrers in der Schule.

Es ist nicht möglich, dieses Kapitel klar zu stellen, ohne vorher ein kurzes Schlaglicht auf das Gesicht einer jeden Schule, die Zucht, geworfen zu haben; denn jedenfalls ist und bleibt eine gute Disziplin die beste und sicherste Gewähr für das Gelingen pädagogischer Bemühungen.

Obwohl ich nicht bestreiten werde, daß es möglicherweise auch in England manche Schulen giebt, in welchen eine gute und gesunde Zucht herrscht, so muß ich doch leider gestehen, daß meine Erfahrung soweit nicht reicht. Jedenfalls aber steht ihre Zahl zur Gesamtsumme in einem schreienden Mißverhältnis und gleichen die meisten mehr oder weniger dem nachfolgenden Bilde:

Schon vor dem Schulgebäude tönt uns von drinnen ein Summen nnd Brummen entgegen, als ob mehrere Bienenschwärme dort ihr Asyl gefunden hätten, dazwischen ein keifendes Schelten und Zanken, Lärmen und Schreien. Wir treten ein, an unsrer Seite der gefürchtete und gestrenge Herr Lehrer. Welch ein Disziplin! Das Gebrumme verstummt sofort. Aber ach, es war nur der Reiz des Neuen, nur eine Bethätigung unwillkürlicher Aufmerksamkeit, wodurch die Stille veranlaßt wurde. Bald erhebt sich von neuem ein heftiges Geplauder, welches sich aber diesmal nicht um gleichgiltige Schulangelegenheiten dreht, sondern viel-

mehr eine ziemlich laut geführte, deutlich verständliche Beurteilung unsers eigenen, sonderbaren deutschen „Ich" bildet. Da handelt es sich um unsere stelzenartigen Absätze, unsere engen Beinkleider in ihrer eintönigen, nichtssagenden Farbe, um unsern knabenhaften Umschlagkragen und unsern abscheulichen Vollbart. Da platzt ein förmlicher Fragenregen auf uns herunter, unter denen sich so wunderliche befinden, daß ich es mir nicht versagen kann, diejenigen eines kleinen, etwa 9-jährigen Knaben hier anzuführen, welcher in ganz naiver Weise fragte: Well, mein Herr, Sie sind aus Deutschland? — Ja, mein Junge! — Sind Sie auch Soldat gewesen? — Gewiß! — O, dann zeigen Sie uns doch mal Ihren Säbel und Ihr Gewehr! Dieser Wunsch belustigte mich in gleicher Weise, wie jene Frage einer mir bekannten englischen Dame, ob es denn wahr sei, daß alle Brautleute in Deutschland am Trauungstage auf Eseln zur Kirche ritten. Dem Jungen schien das „Deutsch-Sein" und „ein Gewehr- und Säbel-Haben" so vollständig identisch zu sein, daß er sich das eine ohne das andere nicht vorstellen konnte; denn Deutschland ist nun einmal bei allen Ausländern „das Land der Kasernen und Schulen".

Doch kehren wir zum Schullokale zurück. Nachdem der Reiz des Neuen verflogen, giebt sich jeder wieder seiner früheren, durch unsern Eintritt unterbrochenen Beschäftigung hin, welche aber nicht in ruhiger und ernster Vorbereitung für die kommende Lehrstunde, sondern in allerlei Kurzweil besteht. Hier sitzt eine Gruppe von Knaben, welche sich mit einem Damenbrette vergnügen, dort raufen und schlagen sich einige lustig herum, hier wieder machen einige Knaben die Schule zum Spielplatze und spielen um die Bänke herum ein Nachlaufspiel, und selbst die Mädchen, jene doch sonst so schüchternen Wesen, bekümmern sich um unsre Anwesenheit nicht im geringsten. Der Tadel des Lehrers und seine Aufforderung zur Ruhe werden mit einem lauten „Yes, Sir" entgegengenommen, und — es bleibt beim alten. Da ertönt die Schulglocke! Aber es dauert eine geraume Zeit, bis jeder zu seinem Platze gekommen ist. Nachdem sich alle, um die Strapazen des Kommenden ertragen zu können, mit einem Bonbon versehen haben — es ist eine Nationalleidenschaft der Engländer, selbst bis ins hohe Alter hinein, Bonbons und Vanille-Eis zu genießen, welch letzteres überall auf den Straßen in kleinen Wagen feilgehalten wird — setzen sie sich auf ihre Stelle oder besser gesagt, flegeln sich auf einen Platz. Der eine stützt seinen gedankenschweren Kopf, ein anderer sitzt rittlings, da nimmt jemand eine ganz bequeme Schlafpositur ein, und dort rutscht noch einer suchend umher. Keiner hält seinen ihm angewiesenen Platz inne, und so ist denn gewöhnlich der Beginn des Unterrichts von einem allgemeinen Platzkampfe eingeleitet. Nicht als ob sich der Lehrer dabei ganz passiv verhielte! Nein, er ergreift alle möglichen Mittel, um seine von ihm sogenannte Autorität zu wahren; denn im Grunde genommen besitzt er alles andere, nur diese nicht. Alles, was er thun kann, besteht darin, durch Einwirkung auf ihr Ehrgefühl, welches aber nur schwach vorhanden ist, zu

strafen. „Nimm 2 oder 3 von deinen Führungsmarken", oder „ich nehme dir alle deine Marken", sind Sentenzen, welche sich in jeder englischen Schule in jeder Stunde unzählige Male wiederholen.

Der Schüler bekommt nämlich alltäglich eine bestimmte Anzahl — gewönlich 20 — von Marken für Führung, Fleiß und jedes Schulfach, welche am Ende jedes Schulschlusses sorgsam — aber nicht gewissenhaft — eingetragen werden. Ist z. B. ein Knabe recht fleißig gewesen, hat er sich gut betragen und auch in jeder Stunde seine Sachen ordentlich gewußt, so kann er am Nachmittags-Schulschlusse, wenn wir die Dauer der Schulzeit zu 5 Stunden annehmen, immerhin um 140 Marken reicher sein. Hat er aber irgend etwas Ungebührliches gethan, ist er faul oder unaufmerksam gewesen, so muß er eine vom Lehrer festgesetzte Zahl von diesen Marken subtrahieren. Am Ende des Schulsemesters werden alle zusammengezählt — eine langweilige und geisttötende Arbeit – und treten dann noch die Prüfungsmarken hinzu.

Fast alle Prüfungen, also auch die der Lehrer und Seminaristen, sind schriftlich, und bekommen die Prüflinge große Fragebogen (papers), auf welchen die zu lösenden Aufgaben verzeichnet sind. Je nach der Wichtigkeit des betreffenden Prüfungsgegenstandes wird für eine ganz vollkommene Lösung eine gewisse Zahl — in der Regel 100 — festgesetzt. Hat also z. B. der Prüfling seine ihm in der Geographie oder Geschichte gestellte Aufgabe ganz korrekt gelöst, so erhält er dafür 100 Marken. Daß es dabei äußerst schwer, ja vielleicht unmöglich ist, ganz gerecht in der Beurteilung zu sein, liegt auf der Hand. Leichter ist es in dieser Beziehung bei solchen Arbeiten, welche aus einzelnen Fragen bestehen, weil dann für jede richtig beantwortete eine bestimmte Zahl festgesetzt wird.

Wenn wir nun für die Dauer eines Schulabschnitts 14 Schulwochen annehmen, und jede der letzteren 6 Tage zählt, so kann ein fleißiger Schüler in seinem Zeugnisse ganz gemächlich 8—9000 Marken mit nach Hause tragen, welche unsere Zensuren ersetzen, indem nämlich in jedem Berichte angegeben ist, welches die höchste und welches die niedrigste Summe in jedem Fache der Klasse ist, und der wievielte er in der Schar ist.

Diejenigen, welche die meisten Marken haben, bekommen zu Beginn der Ferien Schulpreise, welche in Büchern, Reißzeugen, Baukasten u. dergl. bestehen. Die Überreichung derselben ist mit einer großartigen Schulfeierlichkeit verbunden, zu welcher die Eltern der Kinder und alle Schulfreunde eingeladen werden. Gewöhnlich legt man großes Gewicht darauf, den Bürgermeister (Mayor) der Stadt für die Sache zu gewinnen und ihn mit der Verteilung der Geschenke zu beehren. Der Eintritt ist nur für Lehrer und Schüler frei, und wetteifern die Schüler miteinander, möglichst viele Einlaßkarten unter ihren Eltern, Freunden und Bekannten abzusetzen, deren Ertrag den Sportszwecken gewidmet ist. Die Preise werden in England in solchem Maße verteilt, daß es schwerlich einen englischen Schüler giebt, der nicht ihrer während seiner Schulzeit 2 oder

3 davongetragen hätte. Auf den höheren Schulen aber werden sie als Reklame benutzt, indem die Kinder ihre Eltern drängen, sie zu den Schulen zu schicken, wo es die meisten Freiheiten, dann aber auch recht viele und schöne Geschenke giebt. So wurden z. B. an der höheren Bürgerschule in Cr. . ., an welcher ich 7 Monate lang wirkte, zu Weihnachten 1888 im ganzen unter 145 Schülern 189 Preise verteilt, von welchen jeder einen Wert von 75 Pfg. bis zu 8 M. hatte. Diese Preise wirken indessen auf das Betragen der Kinder nur in den letzten Wochen ein, während sie sich in der ersten Hälfte des neuen Schulabschnittes bitter wenig um ihre Marken bekümmern Auch darf hierbei nicht außer acht gelassen werden, daß, solange solche Gaben nur ein sichtbares, bleibendes Zeichen der Zufriedenheit des Lehrers bilden, der Wert derselben nicht zu verkennen ist; sobald es aber auf den Geldwert der Prämien ankommt — und das ist dort gewöhnlich der Fall — ist eine solche Art der Belohnung bedenklich und gefährlich.

Betrachten wir nun nach dieser mir notwendig erschienenen Unterbrechung den Fortgang des Unterrichtes. Nachdem die ersten 3—4 Minuten verstrichen sind, herrscht soviel Ruhe, daß das Zeichen zum Beten gegeben werden kann. Die Schüler legen ihren Kopf in die aufs Pult gestützten Hände und plappern das Vaterunser herunter. Sobald das Amen verklungen, springen sie sämtlich auf, um in allen Richtungen auseinanderzuschwärmen. Was nun, wollen sie streiken? O nein, sie eilen nur zu ihrem Bücherkasten, um die nötigen Bücher für die 1. Lehrstunde zu holen. Erstaunt blicken wir unsern englischen Kollegen an, der aber durchaus keine Miene verzieht und uns auf unser Befragen allen Ernstes erklärt, daß das eben zum Unterrichte gehöre. Da in den meisten Schulen keine oder doch nur wenige häusliche Arbeiten aufgegeben werden, so läßt der Schüler seine Bücher stets in der Schule und legt sie in Kasten, welche, von ihm selbst beschafft, rings an den Wänden entlang aufgestellt sind. Die größte Unordnung herrscht in ihnen. Der Schüler aber, um einige Minuten für seine Freiheit zu gewinnen, holt erst nach Beginn der Lehrstunde seine Sachen hervor, wobei er natürlich wieder möglichst lange Zeit gebraucht, und wohlweislich seine Bücher für die zweite und folgende Stunde zurückläßt. — Ist die Stunde zu Ende, so beginnt das Laufen wieder von neuem, und so ist der ganze Unterricht ewigen Störungen unterworfen. Wenn man ferner bedenkt, daß in einem Schulraume 2 oder wohl 3 Abteilungen zu gleicher Zeit unterwiesen werden und weder Schüler noch Lehrer die geringste Rücksicht aufeinander nehmen, wenn man weiter in Betracht zieht, daß der Hilfslehrer (Assistant) und der Aspirant im Werte einer alleinstehenden Null gleichen und der Lehrmeister selbst nur sehr wenig Ansehen genießt, so können wir uns einen untrüglichen Schluß auf den chaotischen Zustand einer solchen Schule machen.

In der letzten Stunde der Woche findet dann ein gewaltiges Moralisieren statt. Gewichtig stellt der Lehrer folgende Fragen:

Wer von euch ist diese Woche getadelt worden?

Wer hat eine Lüge gesprochen?
Wer hat geflucht?
Wer hat ein unreines oder gottloses Wort geäußert?
Wer hat sich nicht anständig auf der Straße betragen?

Diese bilden nur einige, wenngleich auch die schönsten Perlen einer langen Kette. Dabei kann man immer die Beobachtung machen, daß die meisten offen ihre Fehler bekennen, wenn auch nicht reuig. Sie kommen sogar so weit, daß sie eine gewisse Ehre darin suchen, möglichst offen und ehrlich zu sein, um dafür zum wenigsten die Belobigung einzuernten: „Das ist ein guter Junge; er bekennt wenigstens offen seine Fehler!" Eine Besserung habe ich aber nicht in einem einzigen Falle beobachten können.

Worin liegt nun der hauptsächlichste Grund für diesen Mangel an Disziplin? Unstreitig einmal an dem Einflusse des Elternhauses, dann aber an dem Systeme der Erziehung überhaupt. Während bei uns der elterliche Willen unbedingt maßgebend ist, läßt man die Kinder in England mehr nach Belieben schalten und walten, um sie so früher selbständig zu machen. Sie sollen in echt Rousseauscher Weise die Folgen ihrer Fehler ertragen und dadurch letztere selbst besser erkennen lernen. John darf thun, was er will; mag er heute nicht lernen, so schadet es nichts, vielleicht lernt er morgen um so besser. Wir Deutsche denken darin anders, indem wir es nicht nur für unpädagogisch, sondern sogar für hartherzig und unchristlich halten, Verkehrtheiten unbeanstandet zu lassen, welche einmal ein übles Beispiel für die Mitschüler sind, dann aber auch Folgen haben können, deren Größe sich erst im späteren Leben zeigen kann. Jener Krebsschaden in der englischen Erziehung wird nicht eher beseitigt werden können, bis man auch dort als die Mittel für eine wahre Erziehung eine strenge Zucht, eine feste Gewöhnung zum Gehorsam und dabei eine freie Entwickelung aller menschlichen Anlagen und Kräfte erkennt, welche allein zur Selbständigkeit und zur sittlichen Selbstbestimmung hinführen. Bisher hat man die Jugend nicht erzogen, sondern verzogen, indem man sie wie junge Herren behandelte. Was ist also natürlicher, als daß sie auch vom Lehrer erwarten, sie als solche zu betrachten! Die englische Jugend trifft die Schuld nicht, denn sie weiß es eben nicht besser. Im Gegenteil muß hervorgehoben werden, daß in dem uns treu und fest anschauenden Auge der Knaben und Mädchen ein Zug liegt, der uns Vertrauen zu ihnen fassen läßt, daß ihr unbefangenes, aufrichtiges, freies Wesen uns dieselben lieb und wert macht. Nein, der Fehler liegt in der allzuviele Freiheiten einräumenden Erziehung seitens des Elternhauses und ferner an den Leitern der Schulanstalten, die ihrer hohen und wichtigen Aufgabe nicht gewachsen sind. Wie seltsam muß es uns berühren, wenn wir sogar einen namhaften englischen Pädagogen, den Philosophen Herbert Spencer, sich folgendermaßen in seinem Buche über Erziehung betreffs dieser Achillesferse äußern hören:

„Der unabhängige englische Knabe ist der Vater des unabhängigen

Engländers, und ihr könnt den letzteren nicht ohne den ersteren haben. Deutsche Lehrer glauben besser ein Dutzend deutscher Knaben, als einen einzigen englischen erziehen zu können. Sollen wir darum wünschen, daß unsere Knaben die Fügsamkeit der deutschen haben und mit dieser auch die Unterwürfigkeit und politische Knechtschaft der Deutschen, oder sollen wir nicht lieber solche Gefühle in unsern Kindern dulden, welche sie zu gereiften Männern machen, und darnach unsere Methode einrichten?"

Diese Meinung Spencers hat keinen Kommentar nötig, und setze ich ihr nur ein Sprüchlein von Comenius entgegen:

„Eine Schule ohne Zucht ist eine Mühle ohne Wasser!"

Sehen wir uns nun die Methode an, welche „gereifte Männer" hervorbringen soll, so finden wir, daß sie nicht dahin gerichtet ist, dem Schüler auf geistbildende Weise die zum Leben nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen, sondern vielmehr darauf zielt, in möglichst kurzer Zeit seinen Kopf mit dem unverdaulichsten Zeuge vollzustopfen und ihn wie durch eine Schnellpresse zu seinem nächsten Examen gelangen zu lassen. So verliert er aber schon früh allen Geschmack am Lernen, und die offenbare Teilnahmlosigkeit, welche man in fast allen englischen Schulen beobachten kann, ist nur eine unausbleibliche Folge davon. Der Schüler aber kann mit dem Schüler in Faust sagen:

„Mir wird von alledem so dumm,
Als ging mir ein Mühlrad im Kopfe herum."

Wie schmerzlich muß es uns berühren, wenn wir in der Hand des 10- oder 11-jährigen Knaben ein vom Lehrer eingeführtes Buch erblicken, in welchem ein Teil der Physiologie abgehandelt wird, und dessen Inhalt er sich in rein gedächtnismäßiger Weise in einer so unfehlbaren Sicherheit angeeignet hat, daß er z. B. die Lage der einzelnen Sinne, wie Orts-, Gedächtnis-, Leidenschafts-, Trauer-, Schmerzsinn u. drgl. der Reihe nach anzugeben weiß. Unser Kummer wird jedoch noch erheblich vergrößert, wenn wir gelegentlich eines Spazierganges die traurige Erfahrung machen, daß er kaum den Namen eines Blümchens, eines Baumes, überhaupt eines Naturgegenstandes zu nennen weiß, ja sie nicht einmal sieht. Die Schule hat ihm für dergleichen Sachen kein Verständnis vermittelt, da sich bis heute Naturgeschichte — sei es Botanik, Zoologie oder Physik — noch nicht auf dem Stundenplane vorfindet. Alle Fächer, die in der Elementarschule gelehrt werden, sind: Rechnen, Lesen, Schreiben und Singen. Hierzu kommt noch in besonders günstigem Falle, wenn neben dem Lehrmeister vielleicht noch 3—4 Monitoren unterrichten, die Geographie und Geschichte des Mutterlandes. Der Unterricht in Religion, welcher sich meistenteils nur auf Bibellesen beschränkt, ist nicht obligatorisch, und steht es jedem Vater frei, sein Kind davon fern zu halten.

Um zu zeigen, in welchem Verhältnis diese Fächer zu einander stehen, mögen hier aus meiner Erfahrung einige Stundenpläne folgen. Der erste war in einer Schule von 50 Zöglingen im Gebrauch.

1. Schule von 50 Zöglingen.

Classe	9–10	10–11		11–12		1–2		2–3		
1	Religion 40	Englisch 40 Schriftl. Besch. 20		Spielpause 20	Rechnen 40	Schönschr. 40	Diktat u. Lesen 20	Auswendiglernen 20	Gesang 20	Geographie 20
2	Englisch 20	Schön-schr. 40	Schriftl. Besch. 20		Englisch 40	Rechnen 40				Grammatik und Geographie 20
3	Rechnen 40 Religion 20		Bibelstunde 20		Lesen u. Buchst. 40	Englisch 30 Rechnen 30				
4		Lesen 40		Lesen 20 Schriftl. Besch. 40		Lesen und Rechnen		Schreibn. 20		
5	-									

Der zweite galt für eine Mädchenschule, welche durchschnittlich 100 Schülerinnen hatte, und an welcher außer der Hauptlehrerin noch 2 Lehrerinnen wirkten.

2. Mädchenschule; 80–100 Zöglinge.

Classe	9–10	10–11		11–12		1–2		2–3	
1	Bibellesen 40	Rechnen 40 Rechnen 20		Gesang 15	Englisch	Schönschreib. 30	1^{30}–2^{45} Handarbeit mit Lesen.		
2	Goographie 20	do.			do.				
3	do.	do.			do.				Gesang 15
4		Schönschreiben	Lesen			Lesen 40	Auswendiglernen 20	Rechnen	
5	Bibellesen 40								
6	Geographie 20							Schriftliche Beschäftig.	
7									

Der dritte regelte den Gang einer gemischten Schule, an der ein Lehrer, eine Lehrerin und 2 Aspiranten thätig waren.

3. Gemischte Schule von 120–150 Zöglingen.

	Classe	9–10		10–11		11–12		1–2		2–3		
		9^{10}–9^{40}	9^{40}–10	10–10^{45}		11–11^{45}				2–2^{30}	–2^{45}	–3
Oberklasse	1	Bibellesen	Geographie	Englisch	Gesang	Knaben: Lesen und Auswendiglernen. Mädchen: Handarbeit mit Lesen.	Gesang	Rechnen		Schönschreiben	Rechnen und Diktat	Gesang
	2			Rechnen				Englisch		do.		
	3	Bibelstunde	do.	do.				do.		do.		
	4	Bibelstunde		do.				Schönschreiben		Englisch		
								1–1^{30}	1^{30}–2	2–2^{15}	2^{15}–^{40}	
Unterklasse	5	Bibelstunde und Lesen		Rechnen	Gesang			Lesen	Schreibn.	Gesang	Lesen	Auswndl.
	6											
	7			do.							Lesen	
	8											

In allen genannten Fächern ist von einer eigentlichen Methodik so viel wie gar nichts zu bemerken. Dem Schüler wird für jedes Fach ein Buch in die Hand gegeben, dessen Stoffe er sich einzuprägen hat, und nur in ganz seltenen Fällen hält es der Lehrer für nötig, den zu lernenden Stoff vorher, wenn auch nicht in anschaulicher, entwickelnder und darum kraftbildender Weise, so doch wenigstens kurz erklärend zu behandeln. Dann heißt es einfach: Buch aufschlagen und lernen! Und als dritter Punkt dieser rein mechanischen Lehrweise schließt sich dann das Überhören an. So ist denn in allen Schulen der Knabe nur „aufnehmend" thätig, während von einem Verstehen nicht die Rede ist. Die Gebrechen deutscher Lehrweise im 16., 17. und 18 Jahrhundert sind die heutigen in England, und da jene rein memorative Methode für den Lehrer die bezüglich leichteste und bequemste ist, wird sie, weil auch sie unter dem hohen Schutz der individuellen Freiheit steht, wohl noch viele Jahrzehnte hindurch ihre unreifen Früchte tragen.

Fassen wir nun noch kurz die Gründe zusammen, warum das englische Schulwesen als ein vernachlässigtes bezeichnet werden muß, so können wir sagen: Die konservative Richtung Britanniens, die alten Tories, halten hartnäckig an den ererbten Bildungsformen fest, sodaß die großen Errungenschaften der modernen Pädagogik und Wissenschaft dort noch wenig Wirkung äußern; zum andern wendet man jegliche Thätigkeit lieber dem unmittelbar Praktischen zu, und drittens fehlt die eigentliche Seele jeglichen Unterrichts, die Disziplin. Es ist ein Unterricht ohne Erziehung, eine Bildung ohne geistige Entwickelung. Wohl kann man mit Schiller vom englischen Schulwesen sagen:

„Tausend fleiß'ge Hände regen, helfen sich im muntern Bund,"
aber nicht mit ihm fortfahren:
„Und in feurigem Bewegen werden alle Kräfte kund!"

V. Ferien.

Die Gesamtdauer der Ferien ist in England eine geringere als bei uns, nämlich 2 Wochen um Weihnachten, 1 Woche Ostern oder Pfingsten und 3—4 Wochen im Spätsommer. Wenn man aber bedenkt, daß die Hauptaufgabe der Schule nicht in der Erziehung liegt, sondern dahin geht, möglichst viele unterrichtliche Resultate zu erzielen, wovon ja in jedem Jahre das Gehalt abhängig ist, so will uns das durchaus nicht befremden. Und wenn man andrerseits in Betracht zieht, daß an jedem Tage der Unterricht die Kinder nur von 9-12 Uhr vormittags und von 1—3 Uhr nachmittags mit Ausnahme der wie bei uns freien Mittwoch- und Samstagnachmittage gebunden hält, und ferner, daß bei der erschreckend lockern Disziplin die Schüler lange nicht in dem Maße wie die unsrigen angestrengt werden, so müssen wir bekennen, ihre Ferien überragen die unsrigen bei weitem. Ein Oberklassenschüler in England hat im Jahre 1170 Unterrichtsstunden, während ein solcher bei uns nicht weniger als 1408, also 238 mehr hat.

Die Ferien der höheren Schulen bilden dagegen das non plus ultra. Nachstehende Zahlen, welche mit ganz wenigen Ausnahmen für alle maßgebend sind, werden am besten das Verhältnis verdeutlichen, in welchem Unterrichts- und Ferienzeit zu einander stehen:

Weihnachtsferien	35 Tage,
Osterferien	21 „
Sommerferien	49 „
Summa	105 Tage.

Wenn man nun von den übrig bleibenden 260 Tagen noch folgende in Abzug bringt:

1. Sonntage, die nicht in die Ferien fallen . . 37 Tage,
2. Samstage, „ „ „ „ „ „ ; denn diese sind an höheren Schulen alle frei . . 37 Tage,
3. 3 mal je 7 Tage für die nach jedem Unterrichtsabschnitte eintretenden Klassenprüfungen . . 21 Tage und
4. 1 Extra-Feiertag, den die ältesten Schüler selbst bestimmen dürfen . . . . 1 Tag,

so bleiben von jenen 260 Tagen nur noch 260—96, macht 164 Tage übrig, an welchen Unterricht erteilt wird. Wie wenig ernsthaft man es übrigens noch mit vielen von diesen wenigen Tagen nimmt, beweist das folgende, kleine Gedichtchen, welches mir einige Tage vor dem Schulschlusse von einem Abgesandten vorgetragen wurde:

The last day but one,	(Am vorletzten Tage
We make some fun,	machen wir etwas Spaß,
But the last day of all	aber am allerletzten
We do nothing at all.	thun wir gar nichts mehr.)

Auf diese Weise lernen die Zöglinge frühzeitig ihre Zeit vergeuden und werden gleichgiltig gegen den Verlust. Es ist eine Zeit der Aussaat, welche im späteren Leben manche bitteren Früchte trägt.

Die Direktoren aber, welche nicht im geringsten unter den Maßnahmen des Staates stehen, kämpfen mit aller Entschiedenheit gegen die Bestrebungen an, die Ferien auf ihr berechtigtes Maß zu beschränken. Werden sie doch nicht, wie die Regierungs-Elementarlehrer, nach ihren Resultaten besoldet, sondern einzig und allein nach der Zeit. Jedes Schuljahr hat 3 Abschnitte (Terms), von denen jeder 12—13 Wochen umfaßt. Ist ein solcher Term zu Ende, so regnet dem principal das Geld in die Tasche hinein, und es ist nur herzlich wenig, was für den „assistant“ wieder aus ihr hervortröpfelt, trotzdem der bei weitem größte Teil der Schularbeit ihm zugefallen ist. Folgende Übersicht, welche ich einem Flugblatte der „Academy“ in Cr. . . entnehme, wird obigen

Ausdruck „regnen" rechtfertigen und zeigen, daß die Besoldung der Leiter von höheren Schulen in Wahrheit eine königliche ist:

I. Schulgeld
(für Rechnen, Schreiben, Lesen, Geographie, Geschichte und Singen)

		M.	Pf.
Schüler unter 8 Jahren (98*) . .	per term	15	—
„ von und über 8 Jahren (42)	„ „	21	—

II. Besondere Lehrfächer:

		M.	Pf.
Französisch (23)	per term	10	50
Deutsch (3)	„ „	10	50
Lateinisch (45)	„ „	10	50
Griechisch (6)	„ „	10	50
Mathematik (36)	„ „	10	50
Musik (Klavier oder Geige) (23)	„ „	15	—
Tanzen	„ „	15	—
Zeichnen (43)	„ „	15	—

III. Pensionäre:

		M.	Pf.
Unter 12 Jahren	per annum	600	—
Über „ „	„ „	800	—

So ergab sich denn für den damaligen Direktor dieser Anstalt eine jährliche Gesamteinnahme von 13 585,50 Mark. Davon gab er seinen 3 „assistants" im ganzen 2100 M. und — glaubte sie fürstlich besoldet zu haben.

Ob nun die Ferien lang oder kurz sind, seine Einnahme bleibt trotzdem die gleiche, und wird man es daher auch ganz natürlich finden, wenn er sich gegen jeglichen Versuch, dieselben zu verkürzen, stemmt. Andrerseits weiß er aber auch wohl den Nutzen zu schätzen, welcher ihm daraus erwächst, daß er für einen beträchtlichen Teil des Jahres alle Unterhaltungskosten für Pensionäre sowohl als für Lehrer — ich wollte sagen Diener — sparen und eine schöne Zeit seinem Vergnügen widmen kann. Was kümmert es ihn, ob sein Zögling viel lernt oder nicht! Die Hauptsache ist und bleibt sein barer Nutzen. Diesem zuliebe würde er sogar noch weiter gehen und selbst seinen Halbgott Shakespeare verleugnen. Er würde ihm beweisen, daß, wenn auch für die ganze übrige Menschheit, so doch nicht auf ihn und seine Berufsgenossen die Worte des Prinzen Hamlet anwendbar sind:

„Beständ' das ganze Jahr aus Feiertagen,
Das Spiel wär uns so lästig wie die Arbeit."

. . . .

*) Die eingeklammerten Ziffern deuten die Zahl der Schüler an, welche meinem Weggange (Weihnachten 1888) in den einzelnen Fächern unterrichtet wur

Werfen wir nun noch einen kurzen Rückblick auf das Gesagte, so müssen wir gestehen, daß in dem großen Garten des englischen Schulwesens noch vieles zu thun übrig bleibt. Überall, wohin wir blicken mögen, begegnen wir einem Gewirr von unterrichtlichen und erzieherischen Thorheiten. Nur wenige Lichtstrahlen dringen in jenes Dunkel hinein.

Allerdings darf nicht übersehen werden, daß jener große Schulaufschwung (1870) erst 20 Jahre alt ist und in einer so kurzen Spanne Zeit nicht Hand an jeden morschen Stamm und an alles überwuchernde Unkraut gelegt werden konnte. Vor allen Dingen gebricht es England indessen an tüchtigen, umsichtigen Lehrern, und wird erst dann eine durchschlagende Besserung zu erwarten sein, wenn jene ungebildeten und unwürdigen Probierer aus der Schule entfernt und durch geeignete Persönlichkeiten ersetzt worden sind.

„Werdet besser, so wird's besser."

Wel v
„assis
Teil
ein

Digitized by Google